

## PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/211681>

Please be advised that this information was generated on 2021-11-04 and may be subject to change.

Paul Jungbluth

# DE ONGELIJKE BASISSCHOOL



# **De ongelijke basisschool**

*Etniciteit, sociaal milieu, sekse,  
verborgen differentiatie, segregatie,  
onderwijskansen en schooleffectiviteit*

Paul Jungbluth

Juni 2003



## DE ONGELIJKE BASISCHOOL



## De ongelijke basisschool

Etniciteit, sociaal milieu, sekse,  
verborgen differentiatie, segregatie,  
onderwijskansen en schooleffectiviteit

Paul Jungbluth

*“... the subject’s view of the situation, how he regards it, may be the most important element for interpretation. For his immediate behavior is closely related to his definition of the situation, which may be in terms of objective reality or in terms of a subjective appreciation - ‘as if’ it were so. (...) If men define situations as real, they are real in their consequences”*

Thomas, W.I., and Dorothy Swaine Thomas.  
*The Child in America: Behavior Problems and Programs*. Knopf.  
1928, p. 572.

ITS – Nijmegen

De particuliere prijs van deze uitgave 25,00.  
Deze uitgave is te bestellen bij het ITS, 024 - 365 35 00.

Omslag-illustratie: Schoolreisje 1961 van klassen 4, 5 en 6 van St-Jozefschool, Vaals.

#### CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK DEN HAAG

Jungbluth, Paul.

De ongelijke basisschool. / Paul Jungbluth - Nijmegen: ITS  
ISBN 90 - 5554 - 233 - 4  
NUR 190

© 2003 ITS, Stichting Katholieke Universiteit te Nijmegen

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, en evenmin in een retrieval systeem worden opgeslagen, zonder de voorafgaande schriftelijke toestemming van het ITS van de Stichting Katholieke Universiteit te Nijmegen.

No part of this book/publication may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission from the publisher.



## Voorwoord

Dit onderzoeksrapport handelt over de ‘reproductie van sociale ongelijkheid in het onderwijs’. Dat klinkt hard maar het is internationaal sociologen-jargon. Bedoeld wordt dat er een duidelijk verband is tussen allerlei sociale ongelijkheid onder ouders en het schoolsucces - en daarmee ook de latere maatschappelijke positie - van hun kinderen. Zo’n verband is er in alle bekende onderwijssystemen. Het kan variëren naargelang het gaat om sekse, om regio, om etniciteit of om sociaal-economische status (milieu). En het varieert natuurlijk met de inrichting van het onderwijsbestel en met al dan niet gevoerd onderwijsbeleid.

Weten dat die ongelijkheid er is, is één, begrijpen hoe ze tot stand komt, is twee. In dit rapport wordt een nieuwe poging gedaan om dat begrijpen dichterbij te brengen. Dat gebeurt niet door oorzaken te zoeken in de buitenschoolse sfeer: opvoeding, gezin en omgeving. Nee, hier staan binnenschoolse tegenhangers centraal: sociologisch relevante kenmerken van de onderwijsinrichting en het onderwijsproces die inzichtelijk maken hoe buitenschoolse kenmerken aanleiding geven tot ongelijk schoolsucces. Het onderzoek past in een reeks van samenhangende studies die bij het ITS zijn uitgevoerd. Bij de meeste was de auteur betrokken. Zijn studies van de meisjespedagogiek en de bijbehorende opvattingen van leerkrachten werden in 1982 gebundeld in een proefschrift met de ondertitel ‘positieve discriminatie met een dubbele bodem’. Die titel verwees naar het in bescherming nemen van meisjes bij bepaalde prestatievakken en de daaruit voortvloeiende achterstelling-op-termijn: impliciete curriculumverschillen die meisjes andere kanten op sturen dan jongens, met sekse-ongelijke kansen als eindresultaat. In 1984 verscheen ‘Verborgene Differentiatie’, waarin verslag werd gedaan van onderzoek naar stereotypen bij leerkrachten die gevolgen kunnen hebben voor het onderwijsaanbod aan leerlingen met een verschillende sociale achtergrond. De toets op ‘zichzelf waarmakende’ effecten daarvan vond onder meer plaats in het proefschrift van Anneke van der Hoeven (1990) en gedeeltelijk vond de onderzoeksinstrumentatie (met name het door de leerkracht per leerling ingevulde ‘leerlingprofiel’) haar weg naar de PRIMA-cohort-onderzoeken.

Leerlingen zijn voor hun schoolsucces sterk afhankelijk van ‘toevallige’ opvattingen van hun leerkrachten over het voor hen passende ‘aanbod- of streefniveau’, zo luidt de eindconclusie in dit rapport. De relatieve autonomie die scholen en leerkrachten in onderwijskundig opzicht is gegeven, is daarmee discutabel: willen we dit type ‘toeval’ wel? Hoe verhoudt dat zich tot het idee van professionaliteit? Het onderzoek kan de discussie over die autonomie en dat ‘toeval’ aanzwengelen.

Het onderzoek is uitgevoerd in het PROO-programma van de MaGW van NWO (Programmacommissie voor OnderwijsOnderzoek; Projectnr. 411-21-402). Dergelijk onderzoek is bij non-profit instituten als het ITS die volledig markt-afhankelijk wer-

ken, niet uitvoerbaar zonder een aanzienlijke eigen bijdrage. Gezien de sinds de oprichting in 1965 ongewijzigde missie: een bijdrage leveren aan de oplossing van maatschappelijke problemen, en de expertise die ons instituut op dit terrein in huis heeft, zal het ITS blijven zoeken naar wegen om dergelijk onderzoek uit te voeren.

Naast Paul Jungbluth hebben Hans Versteegen, die het ingewikkelde veldwerk coördineerde, Hermann Vierke, die methodisch-technische ondersteuning gaf en Stijn Ruiter die zich verdienstelijk maakte bij de multi-level analyses, belangrijke bijdragen geleverd aan het gerapporteerde onderzoek. Dit type studies staat of valt echter bij de medewerking van het veld: zonder de inzet van schooldirecteuren en leerkrachten was het niet mogelijk geweest. Ik wil hen daarvoor hartelijk bedanken.

Dr. Jeroen Winkels  
Directeur

## Inhoudsopgave

<b>1</b>	<b>Vraagstelling en achtergrond</b>	<b>1</b>
1.1	Aanleiding	1
1.2	Vraagstelling	2
1.3	Uitvoering	3
1.4	Opzet en leeswijzer	5
<b>2</b>	<b>Sociale ongelijkheid in het basisonderwijs</b>	<b>7</b>
2.1	Prestaties	7
2.2	Welbevinden en sociaal gedrag	10
2.3	Segregatie	13
2.4	Leerkrachten	15
<b>3</b>	<b>Kansenbeleid in het basisonderwijs</b>	<b>23</b>
3.1	Historie	23
3.2	Actueel beleid	28
3.3	Autonome ontwikkelingen in randvoorwaarden	32
3.4	Beleidslacunes en -contradicties	34
<b>4</b>	<b>Probleemstelling</b>	<b>37</b>
4.1	Deregulering en autonomie	37
4.2	Zichzelf waarmakende voorspellingen	40
4.3	Voorbehouden en beperkingen	45
<b>5</b>	<b>Onderzoeksopzet</b>	<b>47</b>
5.1	Eerste aanzet	47
5.2	Aanpassingen	48
5.3	Instrumentatie	49
5.4	Stratificatie	51
5.5	Respons	53
<b>6</b>	<b>Schoolverschillen</b>	<b>57</b>
6.1	De directeuren en hun achtergrond	57
6.2	De schoolbevolking	58
6.3	De schoolbesturen	61
6.4	Ouders en schoolkeuze	62
6.5	Het personeelsbeleid	66
6.6	Groepsgrootte en groepsverdeling	68
6.7	Kenmerken van het onderwijsaanbod	69

6.8	Lokaal overleg	70
6.9	Presentatie van de school naar buiten (P.R.)	72
6.10	Schoolbeoordelingen in termen van effectiviteit	74
6.11	Financiën en beheer	75
6.12	Formatie	76
6.13	Samenvatting en conclusies	76
<b>7</b>	<b>Groepsleerkrachten op scholen met verschillend publiek</b>	<b>81</b>
7.1	Respons	81
7.2	Sociale cohesie en sociale distantie	84
7.3	Beroepsbeleving	87
7.4	Identificatie met de eigen school	89
7.5	Contacten met ouders	90
7.6	Ouderbijdragen	92
7.7	Tweede-orde analyse	93
7.8	Samenvatting en conclusies	95
<b>8</b>	<b>Binnenschoolse leerlinggroepering versus tussenschoolse segregatie</b>	<b>97</b>
8.1	Leerlingen in het onderzoek	97
8.2	Kop-, midden- en staartgroep-leerlingen	98
8.3	Samenstelling van de statusgroepen	100
8.4	Status en prestatie	103
8.5	Status in de klas en intelligentie	105
8.6	Samenvatting en conclusies	110
<b>9</b>	<b>Het aanbodniveau van het onderwijs voor onderscheiden leerlingen</b>	<b>113</b>
9.1	Aanbodniveau: complexiteit van het curriculum	113
9.2	Niet opportuun geachte leerstof	116
9.3	Aanbodniveau en individuele leerlingachtergrond	119
9.4	Aanbodniveau en beeld dat de leerkracht heeft van de leerling	122
9.5	Het door de leerkracht gepercipieerde talent	127
9.6	Samenvatting en conclusies	129
<b>10</b>	<b>Aanbodniveau, onderwijskansen en schooleffectiviteit</b>	<b>131</b>
10.1	Verkennde analyses	131
10.2	Score voor begrijpend lezen en Cito-eindtoets in relatie tot onderwijsaanbodniveau	135
10.3	Samenvatting en conclusies	143

<b>11 Conclusies en nabeschuwing</b>	149
11.1 Vraag- en probleemstelling	149
11.2 Schoolautonomie; historisch-sociologisch vertrekpunt voor deze studie	150
11.3 Schoolbeleid en kansenongelijkheid; beleidsmatige toespitsing	151
11.4 Segregatie; de 'opportunity structure' van de school	153
11.5 Pygmalion; zichzelf waarmakende verwachtingen	155
11.6 Onderzoeksopzet en verloop	158
11.7 Schoolverschillen	160
11.8 Teamverschillen	163
11.9 Prestatiegroepen: binnenschoolse versus tussenschoolse segregatie	164
11.10 Het niveau van leerstofaanbod in de kernvakken	165
11.11 Aanbodniveau en ongelijke kansen	167
11.12 Resumé: de theorie	170
11.13 Resumé: het beleid	172
<b>Literatuur</b>	177



# 1 Vraagstelling en achtergrond

## 1.1 Aanleiding

Al decennia lang voert de Nederlandse overheid een onderwijskansenbeleid, zij het onder wisselende namen. Ze vertrouwde daarbij in hoge mate op de beleidsautonomie van de scholen die in toenemende mate ‘gedereguleerd’ bepaalden, wat te doen met de beschikbare middelen. De autonomie van die basisscholen is onlangs nog weer versterkt toen de landelijke overheid de regie in het onderwijskansenbeleid aan lokale overheden overdroeg. Stadsbestuur en schoolbestuur moesten nu samen ‘in op overeenstemming gericht overleg’ bepalen hoe het onderwijskansenbeleid gestalte zou krijgen, vrijwel zonder landelijke richtsnoeren. En op dit moment (juni 2003) ziet het ernaar uit dat scholen straks ook het stadsbestuur daar niet meer in hoeven te kennen. Min of meer toevallig doet er zich, parallel aan die groei van de schoolautonomie, een ontwikkeling voor van segregatie in het basisonderwijs: enerzijds scholen met hoge concentraties kansrijke, anderzijds scholen met hoge concentraties kansarme leerlingen. Waardoor het probleem vooral een probleem lijkt te worden van sommige scholen en niet of duidelijk minder, van andere.

Wat doen scholen in het onderwijskansenbeleid feitelijk met hun relatieve autonomie als het gaat om gelijke kansen? Passen ze misschien – als vanouds of juist innovatief – hun leerplan aan aan hun publiek? Laten ze zich daarbij sturen door lokaal beleid? Of bepaalt de sociaal-etnische samenstelling van het publiek vooral wat er gebeurt? En zoja, gebeurt dat op schoolniveau of lager, bij groepen leerlingen of zelfs individueel? De kans om zulke vragen te onderzoeken werd in 1999 geboden door de commissie voor de programmering van onderzoek in het onderwijs (PROO) van de sector Maatschappij en Gedragswetenschappen (MaGW) van de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO). Zij zette toen een onderzoeksprogramma uit onder de titel ‘lokale autonomie’. Het programma heeft betrekking op een breder thema dan in dit onderzoeksverslag aan de orde komt. Het beleid van decentralisatie valt min of meer samen met een (eerder gestart) beleid rond deregulering, waarbij de centrale overheid de invulling en uitvoering van beleid in hoge mate aan de scholen overlaat. Deregulering en autonomie zijn op hun beurt weer vervolgstappen op eerder innovatiebeleid, dat vooral de basisscholen ertoe stimuleerde om zich naar buiten te profileren in termen van een ‘eigen’ onderwijskundige invulling. En leerkrachten werden al die tijd door aangespoord om hun aanpak op ‘de individuele leerling’ af te stemmen.

Er zijn gereede twijfels rondom de consistentie van die beleidslijnen in relatie tot kansenongelijkheid. Wij vermoeden allerlei contradicties tussen innovatie, deregulering en autonomie enerzijds en gelijke-kansenbeleid anderzijds. En we vrezen de

gevolgen van segregatie als ongeplande randvoorwaarde bij deze beleidsconstellatie. Aanleiding om in het najaar van 1999 een onderzoeksaanvraag in te dienen met de titel 'Verborgen differentiatie in en tussen basisscholen onder de condities van: sociaal-etnische segregatie en lokale beleidsautonomie'. Dit rapport is het verslag van het sindsdien uitgevoerde onderzoek.

## 1.2 Vraagstelling

'Welke formele en informele verschillen in het onderwijsaanbod ontwikkelen zich tussen en binnen basisscholen in relatie tot de individuele en de collectieve sociaal-etnische achtergrond van de leerlingen onder twee relevante randcondities, te weten sociaal-etnische homogenisering van het publiek per school en het vervangen van landelijke aansturing van het gelijke-kansen beleid door lokale aansturing?'

Dit is de centrale vraag, zoals verwoord in het ontwerp van het onderzoek waarvan ik hier verslag doe. De vraagstelling komt niet uit de lucht vallen en bevat een aantal kernthema's die om toelichting vragen. Dat zijn:

*- formele en informele verschillen in het onderwijsaanbod*

In de ITS-afdeling die zich de afgelopen decennia bezighield met het thema 'onderwijskansen' is een reeks onderzoeken uitgevoerd die min of meer cirkelen rond de vraag, of er sprake is van een systematisch verschillende aanpak van leerlingen van wie de leerkrachten verschillende beelden en verwachtingen hebben. Die aanpak hoeft niet per se voort te vloeien uit een bewuste beleidskeuze van de school, hoeft de betrokkenen leraren zelfs niet eens bewust te zijn, maar zou mede kunnen verklaren waarom leerlingen verschillend eindigen in termen van prestaties of loopbanen, onder andere afhankelijk van hun achtergrond. Zoja, dan zou dat een verklaring opleveren voor prestatieverschillen op individueel niveau of schoolniveau die optelt bij of misschien ook een alternatief is voor verklaringen die de oorzaak van prestatieverschillen leggen bij aanleg of belangstelling of andere persoonskenmerken van leerlingen.

*- de individuele en de collectieve sociaal-etnische achtergrond van de leerlingen*

Binnen de gegeven onderzoekskaders is het inmiddels gemeengoed om een aantal sociale kenmerken van leerlingen en van hun herkomstgezin te betrekken bij de interpretatie van schoolresultaten. Of zelfs om die varianten van sociale ongelijkheid tot hoofdthema van onderzoek te maken, te monitoren en in relatie te brengen tot onderwijskenmerken of onderwijsbeleid. Eventueel via de betekenis die leerkrachten aan zulke achtergrondkenmerken van leerlingen geven, bedoeld of niet, bewust of niet.

De kenmerken waarom het gaat zijn gewoonlijk sekse, sociaal milieu en etniciteit, maar kunnen zich ook uitbreiden tot woonplaats of regio of tot generatiekenmerken. Binnen sociaal milieu kunnen differentiaties worden gemaakt die betrekking hebben op economisch, cultureel of sociaal kapitaal en binnen etniciteit kan landstaal, herkomstland of godsdienst een rol spelen naast migratiegeschiedenis.



Onderzoek leert dat zulke kenmerken niet per se alleen van individueel belang zijn. Ook op collectief niveau zijn ze relevant als blijkt dat prestaties of loopbanen - behalve dat ze variëren met individuele kenmerken - ook nog variëren met die van medeleerlingen.

*- sociaal-etnische homogenisering van het publiek per school*

Een van de kenmerkende ontwikkelingen in het basisonderwijs in Nederland is segregatie. Los van de discussie of het hier gaat om een autonome ontwikkeling of om een onbedoeld neveneffect van gevoerd beleid, is duidelijk dat die segregatie verloopt langs sociaal-etnische lijnen. Ze komt tot stand nadat in het basisonderwijs is afgerekend met segregatie naar geslacht en de segregatie langs de lijnen van de verzuiling toenemend is gaan vervagen. Segregatie heeft als voorwaarde een zekere bevolkingsdichtheid (met voldoende scholen ter keuze) en resulteert in relatieve homogenisering van het schoolpubliek, met aan de ene kant sociaal geprivilegieerde leerlingen en aan de andere kant sociaal gedepriveerde leerlingen. Opnieuw valt te discussiëren over de vraag of de reactie van scholen op zulke publieksverschillen een autonome ontwikkeling is, dan wel een onbedoeld neveneffect van in ander verband gevoerd beleid (bij voorbeeld het faciliteren van kansarme leerlingen, mits voldoende in aantal).

*- het vervangen van landelijke aansturing van het gelijke-kansen beleid door lokale*

Zoals gezegd is een van de varianten van lokaal beleid het gelijke-kansen beleid dat gedeeltelijk deel uitmaakt van het ook naar kleinere steden uitgebreide grote-stedenbeleid onder de noemer van het GOA, het gemeentelijk onderwijsachterstandenbeleid. Een tijdelijk soort verdieping van dat beleid is het Onderwijskansenbeleid, dat de pretentie heeft om zich binnen het GOA toe te leggen op scholen waar achterstanden nog weer ernstiger zijn dan elders, doordat daar de prestaties nog weer achterblijven bij die van scholen met vergelijkbaar publiek. Het is duidelijk dat beide beleidsvarianten zowel van doen hebben met het vraagstuk van de ongelijke aanpak van leerlingen, de sociaal-etnische ongelijkheid in schoolprestaties en loopbanen en de segregatie tussen basisscholen.

In welke mate scholen zich aangestuurd weten door zulk lokaal beleid zal variëren.

Verderop in dit rapport gaan we uitgebreider in op deze verschillende facetten van de probleemstelling en hun onderlinge samenhang.

### **1.3 Uitvoering**

De oorspronkelijke planning van het onderzoek spreekt van een looptijd van januari 2000 tot juni 2002. Maar de aanvang van het project is uitgesteld, om te beginnen door een vertraging in de toekenningsprocedure. Daardoor is een half jaar gestart en de einddatum gesteld op december 2002.

In eerste instantie is gewerkt aan de uitwerking en conceptualisering van de vraagstelling, deels in samenspraak met buitenlandse experts. Het tweede halve jaar is gebruikt voor operationaliseringsdoelen en voor een pilot-studie onder een tiental leerkrachten. In dit verband hebben twee stagiairs van de studie sociologie in Nijmegen, Stijn Ruiter en Gijs Weijters zowel hun stage-onderzoek uitgevoerd in dit onderzoek als een bijdrage geleverd als student-assistent. Een van beiden, Stijn Ruiter is in de laatste fase van het project opnieuw bij de uitvoering betrokken en wel bij de multi-level-analyses ter toetsing van een deel van de hypothesen. Dit deel van de rapportage zal - na bewerking - als wetenschappelijk artikel worden aangeboden aan een internationaal tijdschrift.

Ook aan dit project zaten uiteraard handicaps. Het waren er minstens twee:

- al te naïeve veronderstellingen over de curriculumopbouw van de topjaren van het basisonderwijs en
- al te optimistische verwachtingen over de onderzoeksbereidheid van directies en leerkrachten.

Het eerste probleem komt uitvoeriger aan de orde bij het verslag over de centrale instrumentatie van het onderzoek: die waarmee het aanbodniveau in de kernvakken wordt gemeten. Verondersteld werd in eerste instantie dat het mogelijk zou zijn om items uit bestaande prestatietoetsen zo op moeilijkheidsgraad te ordenen dat leerkrachten er een logische opbouw in zouden herkennen in termen van cognitieve complexiteit of didactische leeftijd. Herhaaldelijk polsen van lerarenopleiders en van onderwijsgegenden maakte duidelijk dat dit niet zo eenvoudig zou werken. Ook een uitstapje naar het begrip leerlijnen en een uitgebreide analyse van in het basisonderwijs gebruikte methoden en leerboeken leverde niet het gewenste resultaat. Uiteindelijk is niettemin een bruikbare instrumentatie tot stand gekomen die veelbelovend uitpakt.

Het tweede probleem had een heel eigen karakter. Oorspronkelijk was in de opzet voorzien dat de instrumentatie zou meelopen in een PRIMA-meting (tweejaarlijks cohortonderzoek). Daartegen bestonden bij nader inzien bezwaren die te maken hadden met de van de respondenten te vragen inzet. Vervolgens bleek dat ook de tijdplanning niet haalbaar zou zijn na de vertraagde start van het project. Een complete eigen dataverzameling, inclusief prestatietoetsen enzovoorts bij een eigen steekproef van scholen werd niet uitvoerbaar en ook niet verstandig geacht.

Wat resteerde was de optie van een aanvullende dataverzameling bij respondenten uit PRIMA in een zogenaamd 'tussenjaar' tussen twee PRIMA-metingen in. Van NWO werd voor dat doel toestemming verkregen om PRIMA-gegevens uit de laatste meting (schooljaar 2000/2001) te koppelen aan de gegevens uit dit onderzoek. Daarvan zou de dataverzameling eerst plaats vinden in het najaar van 2001.

Ondanks allerlei tegemoetkomingen aan de respondenten resulteerde een verzoek-vooraf tot deelname niet in de gewenste aantallen meewerkende leerkrachten en scholen. Die is daarop opnieuw uitgesteld tot een rustiger moment. Dat moment werd gevonden in het voorjaar van 2002. Ook toen nog bleek vooral de onderzoeksbereid-

heid in de categorie ‘scholen met overwegend blank-kansarme leerlingen’ uitermate bescheiden. Dat heeft tot gevolg dat bij sommige analyses statistische toetsing niet zinvol is. Gelukkig geldt dat niet voor de hoofdvragen in het onderzoek, die op leerlingniveau spelen.

#### 1.4 Opzet en leeswijzer

In het verslag van dit onderzoek volgen nu eerst drie inhoudelijke hoofdstukken. Het eerste handelt over ‘**Sociale ongelijkheid in het basisonderwijs**’. Het bestaat vooral uit een beschrijving van eerdere bevindingen uit de PRIMA-metingen, die aanleiding waren voor de probleemstelling en opzet van het huidige onderzoek. Naast prestatieverschillen komen ook sociaal-emotionele en andere gedragskenmerken aan bod: welke samenhang hebben die met achtergrondkenmerken van de leerlingen? Daarna volgt het thema segregatie en de vraag, of die samengaat met schoolverschillen in curricula. Na een paragraaf over leerkrachten in het basisonderwijs, gaan we uitgebreider in op de rol van het begrip differentiatie in relatie tot sociale ongelijkheid, met name op de betekenis van ongeplande en officieel ook onbedoelde differentiatie: wat weten we over de verschillende varianten van differentiatie en hun feitelijk verdeling over leerlingen met een verschillende achtergrond?

Een tweede inhoudelijke thematiek krijgt ook een eigen hoofdstuk: dat is wat we voor het gemak samenvoegen onder het label ‘**Kansenbeleid**’. Het gaat hier om een inhoudelijke beleidstypering van de verschillende varianten van onderwijsbeleid die stuurden of sturen op meer gelijke onderwijskansen in het basisonderwijs. Het is niet goed mogelijk om dat te doen zonder aandacht voor direct daarmee interacterend of interveniërend beleid, zoals het Innovatiebeleid-Basisschool en het Weer Samen Naar School-beleid en zonder aandacht voor onbedoelde neveneffecten van beleid of van uitblijvend beleid, zoals de toenemende segregatie.

Beide hoofdstukken bevatten alleen kernelementen die van belang zijn als voorbereiding op wat volgt in hoofdstuk 4: ‘**de Probleemstelling**’. In dat hoofdstuk worden concrete onderzoeksvragen uitgewerkt en worden verwachtingen uitgesproken over de uitkomsten van het onderzoek. Ze worden inhoudelijk beredeneerd vanuit de eerdere hoofdstukken en waar mogelijk theoretisch onderbouwd en ingekaderd. Het hoofdstuk sluit af met een expliciete beschrijving van de beperkingen van het onderzoek: wat valt wel en wat valt niet te onderzoeken?

Daarna begint het tweede deel van dit rapport, het feitelijke onderzoeksverslag. Hoofdstuk 5 handelt over ‘**de Onderzoeksopzet**’. Ook de constructie van cruciale delen van het onderzoeksinstrumentarium vraagt om verantwoording. In hoofdstuk 5 wordt ook de respons beschreven en verantwoord.

De daarop volgende vier hoofdstukken handelen over de inhoudelijke bevindingen. Hoofdstuk 6 handelt over ‘**Schoolverschillen**’. Gegeven de uiteindelijke keuze voor een gestratificeerde onderzoeksopzet worden hier scholen met overwegend kansrijke

leerlingen vergeleken met scholen met overwegend kansarme leerlingen. De te beschrijven gegevens over de samenstelling van het publiek, over de beleidsomgeving van de scholen en over hun presentatie naar buiten en marketing komen vrijwel allemaal van de directeuren. Sommige gegevens zijn geaggregeerd op basis van leerkrachtrespons of leerlingrespons.

Hoofdstuk 7 handelt over **'Teamverschillen'**. Hier passeren leerkrachtachtergronden de revue die mogelijk verschillend zijn bij teams van scholen met overwegend kansrijke of juist overwegend kansarme leerlingen. Een deel van de bevindingen wordt puur beschrijvend gerapporteerd, sommige bevindingen ook in relatie tot eerdere verwachtingen, zoals die over de feitelijke sociale cohesie in en om de scholen.

De belangrijkste informatie die uit de leerkrachteninterviews afkomstig is heeft betrekking op het onderwijsaanbod. Dat aanbod hebben zij beschreven in relatie tot onderscheiden groepen leerlingen: kopgroep-, middengroep- en staartgroep-leerlingen uit hun klas. Op die binnenschoolse groepsindeling wordt eerst nader ingegaan in hoofdstuk 8 met als thema **'Binnenschoolse leerlinggroepering versus tussenschoolse segregatie'**. Er wordt vooral aandacht besteed aan sociaal-etnische parallellen in de binnenschoolse en de tussenschoolse groeperingsmechanismen. Ook wordt gekeken naar feitelijke prestatieverschillen en verschillen in nonverbale intelligentie van leerlingen die binnen hun (voor dit onderzoek al op segregatie geselecteerde) school nog weer tot de kopgroep, middengroep of staartgroep behoren.

In hoofdstuk 9 komt dan de nieuw geïntroduceerde variable 'aanbodniveau' zelf aan de orde onder de titel **'Aanbodverschillen'**. De gegevens over het aanbodniveau van de leerlingen worden in dat hoofdstuk gerelateerd aan achtergrondkenmerken van de leerlingen: wie krijgt welk aanbod? Maar ook gegevens die stammen uit de leerlingprofielen die bedoeld zijn om leerkrachten hun indruk van de leerlingen te laten schetsen, worden hier in de analyses betrokken. Dat moet resulteren in meer helderheid over de door de leerkrachten impliciet gevolgde redeneringen of associaties.

De uiteindelijke toets op het verband tussen 'aanbodniveau' en prestaties en daarmee onder meer ook de toets op een verband met schooleffectiviteit komt aan de orde in hoofdstuk 10 met de titel **'Aanbodniveau, onderwijskansen en schooleffectiviteit'**. Dit hoofdstuk wordt afgesloten met de resultaten van multi-level-analyses, waarin groeps- en leerlingniveau worden onderscheiden om te bezien hoe individuele prestaties en effectiviteit op groepsniveau zich tot elkaar verhouden.

Hoofdstuk 11 heet **'Conclusies en nabeschouwing'**: wat weten we nou eigenlijk meer? En weten we het zeker? En valt daaruit ook iets af te leiden voor het beleid? Voorafgaand aan het antwoord op die vragen wordt ook de theoretische en beleidsinkadering nog eens samengevat.

## 2 Sociale ongelijkheid in het basisonderwijs

### 2.1 Prestaties

In de meeste studies naar onderwijs en ongelijkheid is het gebruikelijk om uitvoerig in te gaan op kenmerken van de thuissituatie van leerlingen. Daarmee wordt dan gedemonstreerd dat de ongelijkheid in schoolloopbanen een buitenschoolse oorzaak heeft of een reeks van buitenschoolse oorzaken. In deze studie concentreren we ons echter op de schoolse factoren die sociale ongelijkheid in schoolloopbanen zouden kunnen verklaren. Beide typen verklaringen verhouden zich tot elkaar een beetje als de kip en het ei: wat was eerst? Of liever nog als pot en deksel of schroef en moer: het een is in zijn werking niet goed verklaarbaar zonder het ander. Waarbij wel op te merken valt dat buitenschoolse verklaringen voor kansenongelijkheid (of liever: het buitenschoolse deel van de verklaringen) populairder zijn dan binnenschoolse.. Zelfs in onderwijssociologische studies wordt vaak meer gezinssociologie bedreven dan onderwijssociologie sec. Dat is in deze studie anders: hier wordt gezocht naar een sociologische beschrijving van de schoolse rol in de ‘ongelijkheidsreproductie’. Dat wil niet zeggen dat sociale en etnische verschillen in opvoeding, taal of levensomstandigheden als verklarende factoren minder belangrijk zouden zijn. Wij beschrijven echter de schoolse tegenhanger, die de buitenschoolse factoren zo belangrijk maakt.

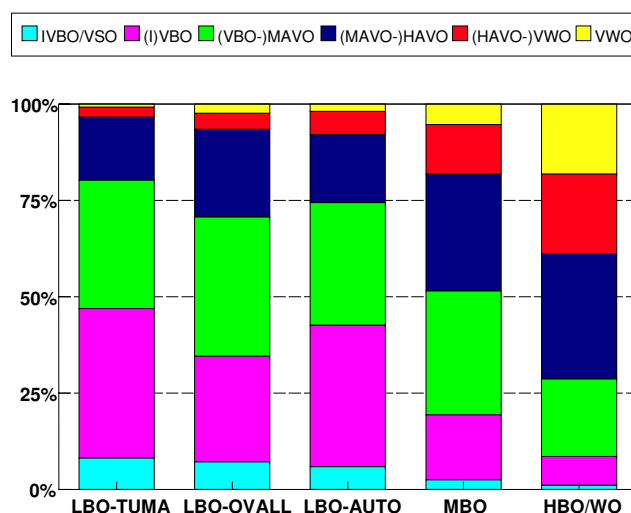
Ook in een tweede opzicht is deze studie enigszins ongewoon. Het was - zeker tot voor kort - gebruikelijk om schoolloopbaanstudies en dus ook studies naar kansenongelijkheid te laten beginnen op het moment van uitstroom uit het basisonderwijs. Het moment waarop leerlingen een advies ontvangen voor het te kiezen voortgezet onderwijs, nadat ze eventueel een CITO-toets hebben gemaakt, daar legt men veelal het begin van de ongelijkheid. De voorafgaande basisschool is immers nog voor allen gelijk!? Het is precies die veronderstelling die in dit rapport nader wordt onderzocht. Daarom zijn voor ons de voorafgaande jaren tijdens het basisonderwijs dus juist wel van belang. We kunnen daartoe uitgebreid terugvallen op de cohort-onderzoeken PRIMA, die sinds 1988 in het Nederlandse basisonderwijs worden uitgevoerd.

In 1999 heb ik essentiële bevindingen uit die cohort-onderzoeken op een rij gezet in een instituuts-intern rapport met de titel ‘Sociale ongelijkheid in de basisschool’. De belangrijkste bevindingen daaruit worden hier herhaald. En we gaan nog eens nader in op belangrijke ‘instrumenten’ die helpen om die ongelijkheid in het basisonderwijs in beeld te brengen: een bepaalde achtergrondtypologie op leerlingniveau, een schooltypologie, bepaalde prestatiescores en het leerlingprofiel.

Eind groep acht van de basisschool krijgen de leerlingen een schooltype-advies voor de keuze van het voortgezet onderwijs. Feitelijk kiezen velen vervolgens toch eenzelfde school voor voortgezet onderwijs, maar ze worden daar op grond van dat

advies in onderscheiden groepen ingedeeld: streams (meestal brugklassen, geordend volgens 'dakpanstructuur') die (na een of meer her-selecties) aansturen op onderscheiden schooltypen in of eindniveaus van het V.O. In Grafiek 2.1 wordt die adviespraktijk weergegeven in termen van sociale ongelijkheid. Daartoe zijn bij elkaar passende adviesniveaus samengevoegd. Er wordt bovendien gewerkt met een achtergrondtypologie van de ouders van de leerlingen die toelichting verdient. De leerlingen zijn ingedeeld naar het hoogste opleidingsniveau van hun ouders. Dat is van rechts naar links in drieën gedeeld: hoog, midden en laag. Vervolgens is alleen binnen de categorie laag nog een tweede driedeling ingevoerd en wel naar herkomst: autochtoon, Turks of Marokkaans en overig allochtoon. Dat niet de complete herkomstverdeling in alle opleidingscategorieën in ingevoerd heeft een verdelingsoorzaak: met name de Turks-Marokkaanse categorie bestaat vrijwel geheel uit kinderen van laag opgeleide ouders.

*Grafiek 2.1 - V.O.-prognose groepsleerkracht acht naar sociaal-etnische achtergrond (Prima-totale steekproef 1999)*



Uit de grafiek wordt duidelijk dat - als het aan de groepsleerkrachten ligt - een havo/vwo-keuze voor circa de helft van de kinderen van hoogopgeleide ouders is weggelegd en voor ruim eentiende van de kinderen van laagopgeleide ouders. Minder dan eentiende van de kansrijkste categorie krijgt ten hoogste een VBO-advies tegen bijna de helft uit de autochtoon-kansarme. De beide allochtone categorieën eindigen ongeveer hetzelfde als de autochtone categorie kansarmen. Het is deze ongelijkheid die we in deze studie (en meestal ook elders) de kansenongelijkheid noemen: de naar sociale

ongelijkheid verschillende prestatieniveaus zoals die uiteindelijk bepalend zijn voor de keuze van onderscheiden typen voortgezet onderwijs. (In termen van de CITO-eindtoets gaat het om een correlatie van ca. .36 met sociaal milieu.)

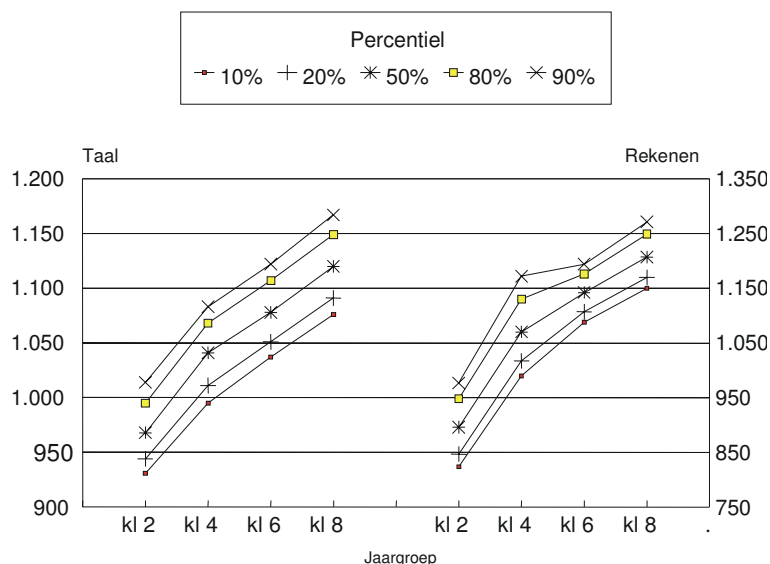
Omdat het basisonderwijs veelsoortig is in zijn pretenties, zijn er in principe (hert gebeurt niet vaak) even zovele varianten van kansenongelijkheid te definiëren: ongelijkheid in welzijn, sociaal gedrag, enzovoort. Wij houden het hier op de bovenstaande doorstroom-ongelijkheid.

Het is mogelijk om deze ongelijke advisering te verbijzonderen. Ze valt niet compleet samen met prestatiemetingen; die zijn minder sociaal ongelijk. En nog weer minder met intelligentiescores die nog minder sociaal ongelijk verdeeld zijn. De manier waarop de adviezen worden omgezet in feitelijke keuzen is daarentegen juist sociaal ongelijker. Anders gezegd: sociaal milieu speelt bovenop talent een rol bij het ontwikkelen van bepaalde prestatieniveaus. En vervolgens bij de vertaling van die prestaties naar vervolgadvisie. En dan nog weer bij de vraag wat ouders met die adviezen doen. Enzovoort, in een lange cumulatieve reeks.

Wat nu belangrijker is, is dat die sociaal ongelijke prestaties niet pas aan het einde van de basisschool helder worden. Ze zijn er al van meet af aan en natuurlijk is er veel meer ongelijkheid tussen de leerlingen dan alleen het deel dat aan hun sociale achtergrond gekoppeld zit.

Dat wordt duidelijk in onderstaande Grafiek 2.2 die als het ware de groeicurves voor taal en rekenen laat zien tijdens de basisschool. De onderste curve bakent de zwakste tien procent leerlingen af, de bovenste de beste tien procent.

*Grafiek 2.2 - Percentiellijnen in de PRIMA-cohortonderzoeken voor taal en rekenen (1996)*



De grafiek verdient allereerst een relativering: wie laag begint hoeft niet per se laag te eindigen en omgekeerd; de kans is natuurlijk wel aanmerkelijk groter. Wat dat betreft zijn de lijnen enigszins misleidend; zij verbinden slechts de groepsverdeling op vier momenten tijdens het basisonderwijs.

Je kunt in principe de groeilijnen apart tekenen voor leerlingen uit onderscheiden milieus. Die voor de lagere milieus liggen dan enigszins lager dan die voor de hogere. Wie laag begint en hoog eindigt, leert relatief veel. Als een school door veel zulke leerlingen bezocht wordt, noemen we die school verderop in dit rapport effectief. We controleren daarbij voor sociaal milieu en etniciteit, door feitelijke prestaties te vergelijken met die van alle overige, naar achtergrond vergelijkbare leerlingen.

Wat de grafiek ook in zekere zin zichtbaar maakt, is dat je kansenongelijkheid tijdens de basisschool op diverse manieren zou kunnen bestrijden:

- voorafgaand aan het moment van instroom door allen zo voor te bereiden, als de nu kennelijk beste leerlingen al overkomt ('compensatie-programma's');
- tijdens de loopbaan, door de lager scorende categorieën intensiever te onderwijzen dan de van de meet af aan beter scorenden, waardoor hun 'hellingshoek' in de grafiek groter zou worden en zij dus zouden 'inlopen' ('effectiever onderwijs');
- door aan het slot de minder scorenden langer vast te houden, tot ook zij zouden scoren als de meer kansrijken (het model van de autorijschool).

De eerste remedie kennen we wel als compensatieprogramma. De tweede past enigszins bij bepaalde effective-schools recepten. Het derde alternatief kennen we eigenlijk alleen als poging om zwak presterende elite-leerlingen via een omweg toch aan de verwachtingen (meestal die van de ouders) te laten voldoen door verlengd onderwijs.

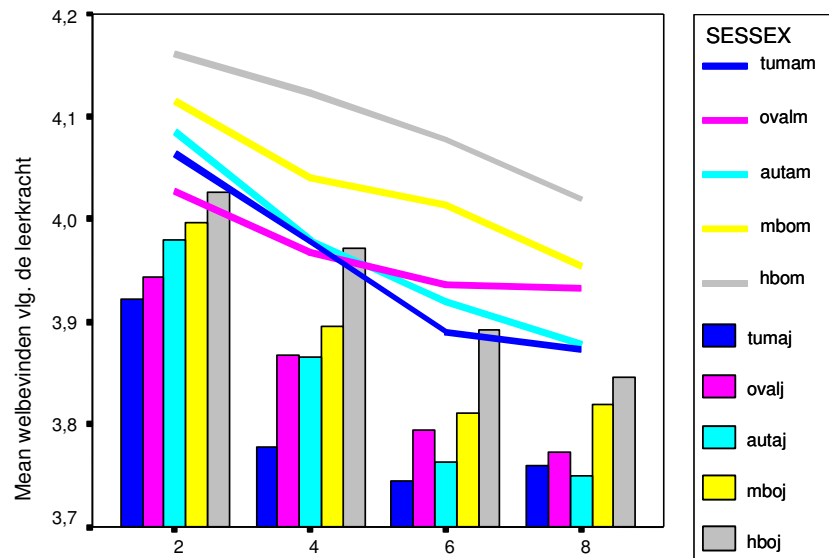
Uit de grafiek blijkt ook hoe discutabel in wezen het leerstofjaarklas-systeem is als middel ter homogenisering van het leerlingenpubliek. Er zit aanmerkelijke overlap in de prestatieniveaus van leerlingen uit opeenvolgende leerjaren. En binnen hetzelfde leerjaar zitten leerlingen die elkaar twee of meer prestatiejaren ontlopen. Het is overigens niet gezegd dat die elkaar ooit feitelijk in de klas tegenkomen: segregatie - waarop we verderop uitgebreid ingaan - kan de verdere homogenisering in de hand werken door op de ene school systematisch beter presterende en op een andere school systematisch minder presterende leerlingen te huisvesten.

## **2.2 Welbevinden en sociaal gedrag**

In de PRIMA-cohortonderzoeken in het basisonderwijs wordt niet alleen op prestaties gelet. Via de omweg van beoordeling-door-leerkrachten worden ook andere ontwikkelingen gevolgd. Een daarvan is het schoolwelbevinden (Grafiek 2.3).



Grafiek 2.3 - Schoolwelbevinden van de leerlingen in de ogen van de leerkracht, uitgesplitst naar sekse, leerjaar en sociaal-etnische achtergrond



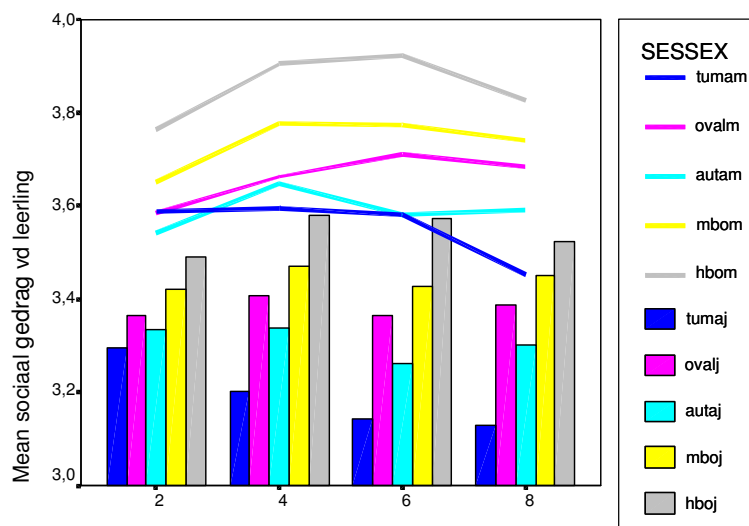
In de grafiek zijn de scores voor jongens afgebeeld als kolom, die voor de meisjes als curves. De leerjaren zijn afgezet op de X-as, de kleurschakeringen indiceren de sociaal-etnische achtergrond. Op de Y-as staat het welbevinden afgebeeld zoals leerkrachten dat rapporteren over hun individuele leerlingen. De grafiek laat een reeks van verbanden zien:

- over de duur van de basisschool lijkt sprake van een systematische daling van het welbevinden voor alle categorieën leerlingen (dan wel een kritischer blik van leerkrachten in de telkens hogere jaren);
- de splitsing naar sekse is bijna compleet; de best scorende groep jongens scoren nauwelijks beter dan de zwakst scorende groep meisjes;
- binnen de beide seksen is er een nadrukkelijke sociaal-etnische ongelijkheid met de kansrijkste leerlingen ook als relatief hoogst-scorenden in termen van schoolwelbevinden, en de van huis uit meest kansarme groepen als laagst scorende.

Het is uiteraard de vraag of schoolwelbevinden (zoals beoordeeld door de leerkrachten) een relevante eigenschap is in termen van onderwijskansen. Er wordt immers niet op geselecteerd. Het is wel een proceskenmerk en in die zin laat bovenstaande grafiek de conclusie toe dat jongens en leerlingen uit kansarme milieus de school als minder prettig ervaren en dat neemt in de loop van de leerjaren toe. Het is niet onaannemelijk dat de gepresenteerde cijfers tevens de voorbode vormen van schooluitval in het secundair onderwijs, die precies bij die groepen hoger ligt..

Prestaties in taal en rekenen stijgen met de schooljaren, welbevinden neemt tegelijk af. Wat gebeurt er met sociaal gedrag? Onderstaande Grafiek 2.4 geeft daarvan een beeld, opnieuw via de ogen van de groepsleerkrachten..

*Grafiek 2.4 - Sociaal gedrag van de leerlingen in de ogen van de leerkracht, uitgesplitst naar sekse, leerjaar en sociaal-etnische achtergrond*



Meisjes zijn volgens de groepsleerkrachten nadrukkelijk beter in sociaal gedrag dan jongens. Van een duidelijke ontwikkeling over de leerjaren is geen sprake. Wel geldt voor alle leerjaren en voor beide seksen dat kansarme leerlingen zwakker scoren dan kansrijke.

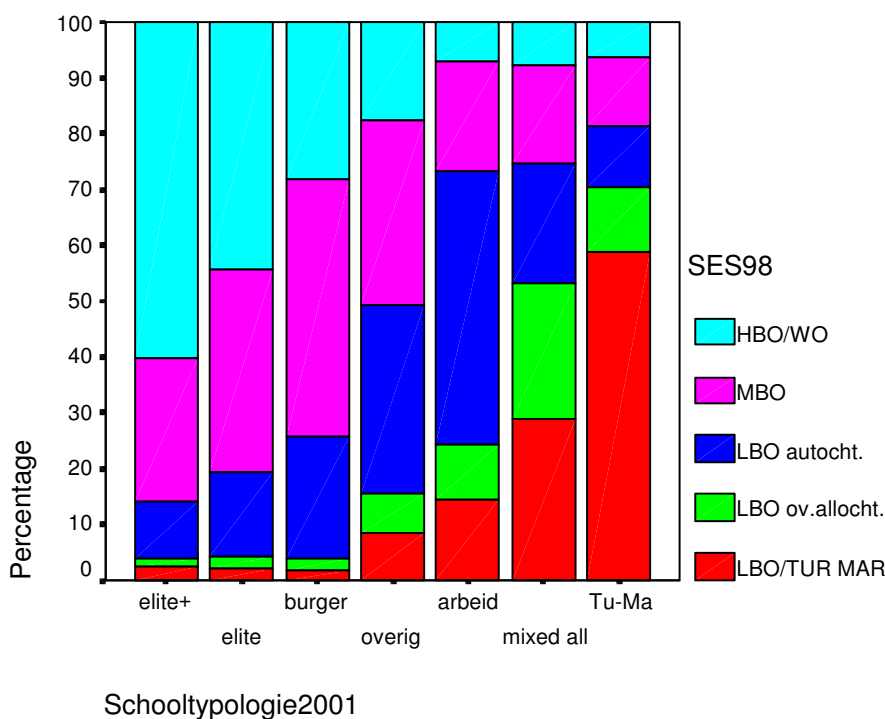
We kunnen daarmee concluderen dat (als je afgaat op het oordeel van de leerkrachten) de basisschool nadrukkelijk voordeliger uitpakt voor middle-class leerlingen en hoger, dan voor kansarme groepen. Binnen de kansarme groepen kan niet zonder meer worden gesteld dat etnische minderheden slechter af zijn dan autochtoon-kansarmen, met uitzondering wellicht van de hier niet gedemonstreerde taalverschillen. In meerdere opzichten is de basisschool voor meiden prettiger, maar dat uit zich niet in de prestatieverschillen en het ligt in de lijn van wat we daarover al vaker berichtten..

## 2.3 Segregatie

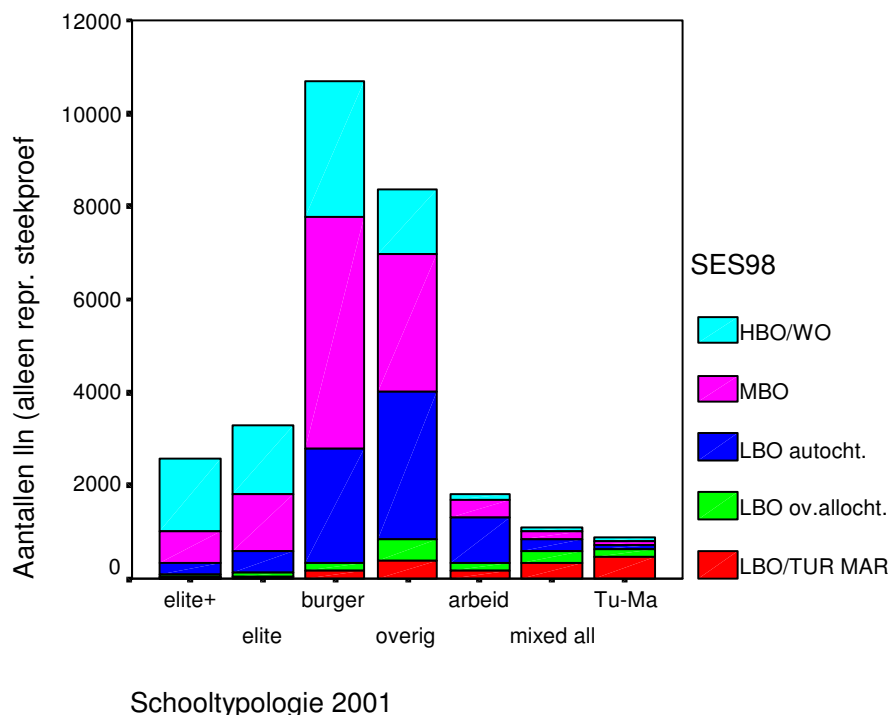
De notie dat leerlingen niet toevallig verdeeld zijn over scholen is al heel oud. Dwars door alle zuilen (Jungbluth, 1997) is er sprake van een spectrum van sociale variatie in schoolbevolking. In de PRIMA-cohortonderzoeken is daarom een eigen typologie van scholen ontwikkeld die steunt op de meest dominante categorie leerlingen op de diverse scholen. Onder die categorieën worden de onderscheiden sociaal-etnische groepen verstaan die ook hierboven zijn gehanteerd.

Onderstaande Grafiek 2.5 geeft het resultaat van zo'n operatie weer: de sociaal-etnische compositie van typen scholen wanneer je ze ordent naar dominante categorie leerlingen. Daartoe zijn achtergrondkenmerken van de ouders gebruikt. Terwijl in het gangbare taalgebruik alleen sprake is van witte versus zwarte scholen, blijkt er een heel scala van scholen te onderscheiden, variërend van elite-plus tot Turks-Marokkaanse arbeidersschool.

*Grafiek 2.5 - Typologie van basisscholen op grond van dominante categorie leerlingen*



Grafiek 2.6 - Verdeling van aantallen leerlingen naar achtergrond over onderscheiden typen basisscholen



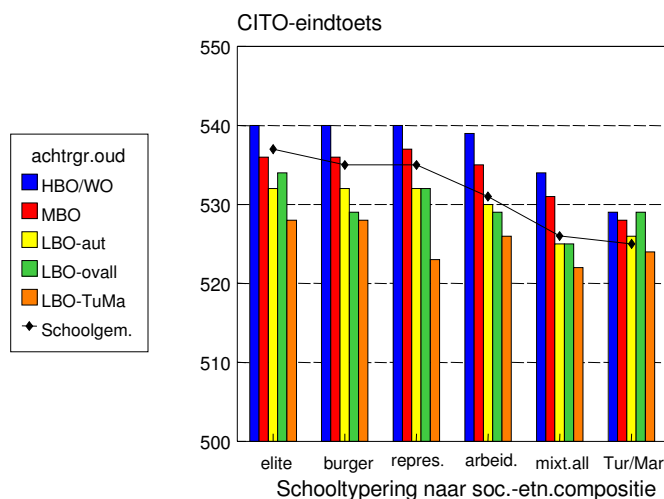
Tegenhanger van de vraag of segregatie in een scholentypologie te vertalen is, is de vraag naar de mate waarin leerlingen met een onderscheiden achtergrond vervolgens over zulke scholen verdeeld zijn. Dat wordt gedemonstreerd in Grafiek 2.6 aan de hand van de PRIMA-meting in 1995. Duidelijk is dat er – absoluut gezien - aanmerkelijk meer elite-leerlingen op elite-scholen zitten dan zwarte leerlingen op zwarte scholen. Ook zitten er meer autochtoon-kansarme leerlingen op autochtoon-kansarme scholen dan zwarte leerlingen op zwarte scholen. En nogmaals wordt duidelijk dat er (in 1995) aanmerkelijk meer autochtoon-kansarme leerlingen zijn dan allochtoon-kansarme.

Wat de grafieken niet laten zien, maar wat zich logisch laat deduceren is, dat als kansarm en kansrijk sterk gescheiden naar school gaat en er een verband bestaat tussen prestatie, welbevinden of gedrag en sociaal-etnische achtergrond, die homogenisering van het publiek van gesegregeerde scholen tot meer schoolverschillen leidt dan alleen in termen van achtergrond. Op de ene school zitten leerlingen geconcentreerd die boven-gemiddeld presteren, op de andere omgekeerd. Op de ene school zitten leerlingen die zich – volgens hun leerkrachten - collectief prettiger voelen op school dan op de andere. En op de ene school zitten leerlingen die in termen van

sociaal gedrag door hun leerkrachten systematisch positiever worden gewaardeerd dan op de andere.

We beperken de illustratie van dit gegeven tot de CITO-eindtoets (Grafiek 2.7): hoe presteren leerlingen met een onderscheiden sociaal-etnische achtergrond, zittend op scholen waar zij als categorie oververtegenwoordigd zijn, of juist niet, op die Cito-eindtoets? In principe, zo geeft de grafiek aan, presteren alle leerlingen nog weer zwakker naarmate ook hun klasgenoten kansarmer zijn. Dat die conclusie zo niet zonder meer juist is zal verderop blijken. Vraag is, of we al die leerlingen wel zo eenvoudig vergelijken mogen; daarop gaan we verderop in onze analyses veel uitgebreider in.

*Grafiek 2.7 - Cito-eindtoets, gemiddeld naar type school en daarbinnen naar individuele sociaal-etnische achtergrond (PRIMA 1995)*



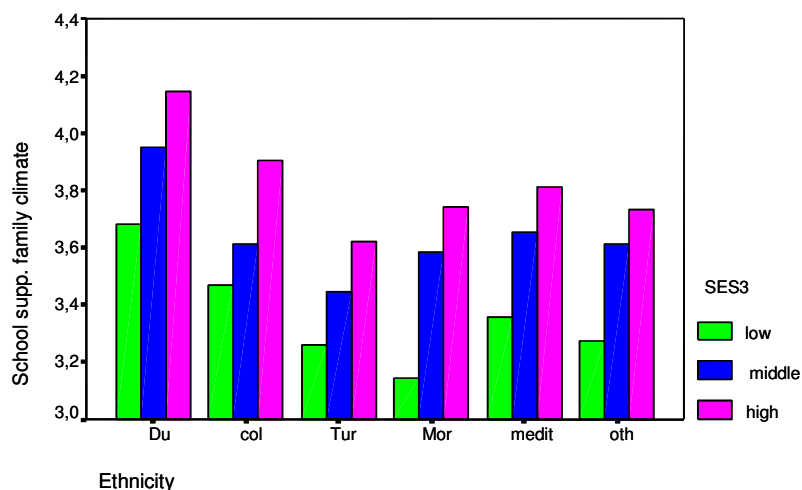
## 2.4 Leerkrachten

Gemiddeld hebben leerkrachten op scholen met veel kansarme leerlingen minder werkervaring (10% verklaarde variantie), meer vertrouwen in hun eigen kunnen (9% verkl. var.), minder plezier in hun werk (8% verkl.var.) en minder vertrouwen in het kunnen van hun leerlingen (24% verkl. var.). Dat leren we uit eerdere analyses (Jungbluth, 1996) op basis van de in de PRIMA-cohortonderzoeken gehanteerde leerkracht-vragenlijsten.

Het is tegen die achtergrond dat het leerkrachtentekort zich ook in onderscheiden mate zal doen gevoelen bij scholen met een verschillend publiek. Eerste harde aanwijzingen daarvoor vonden we in een FORUM-onderzoek onder directeurs (FO-

RUM is het instituut voor multiculturele ontwikkeling in Utrecht). Bijna vier op elke vijf directeuren van zwarte scholen (en het werd bevestigd door bijna 40% van de directeuren van scholen met overwegend kansrijke leerlingen) stemden in met de stelling ‘Er is sprake van een selectieve witte vlucht onder leerkrachten in het voordeel van scholen met veel kansrijke leerlingen’. Directeuren van scholen met veel kansarme leerlingen stelden toen - vaker dan anderen - dat zij soms werkten met leerkrachten voor wier kwaliteit ze niet konden instaan. Daarbij moet de kanttekening worden gemaakt dat het onderzoek kleinschalig en niet representatief was. Voor toetsing bij een ruimer publiek (geruime tijd inzet van FORUM) werd nergens budget beschikbaar gesteld. Wel werden de voorlopige bevindingen later bevestigd in rapportages van de Onderwijsinspectie. Minstens zo belangrijk voor ons onderzoek zijn bevindingen uit de PRIMA-onderzoeken over de manier waarop leerkrachten hun leerlingen en de achtergrond van die leerlingen percipiëren (Grafiek 2.8).

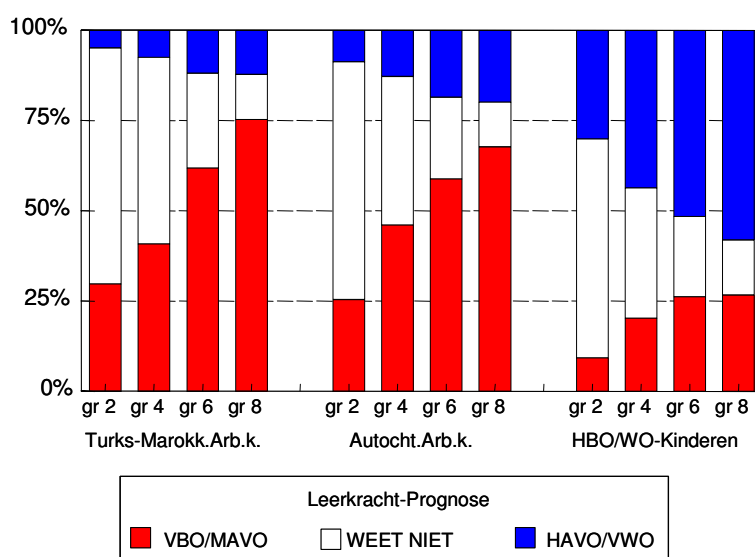
*Grafiek 2.8 - Mate van onderwijsondersteuning thuis volgens groepsleerkrachten*



Bovenstaande Grafiek 2.8 laat duidelijk zien dat Nederlandse leerkrachten aanmerkelijke verschillen ervaren of veronderstellen in het onderwijsondersteunend klimaat bij de autochtone leerlingen (links in de grafiek: Du(tch)), parallel aan het opleidingsniveau of sociaal milieu van de ouders. De daarop volgende sets geven aan hoe zij kijken naar ouders van allochtone leerlingen (resp. koloniaal, Turks, Marokkaans, mediterrane en overige). Ook daar vermoeden de leerkrachten steeds milieuverschillen, maar alle allochtone categorieën scoren zwakker dan de vergelijkbare autochtone ouders. Leerkrachten hebben van allochtone ouders duidelijk negatieve beelden in termen van onderwijsondersteuning-thuis, ook na controle voor sociaal milieu.

Via het beeld dat leerkrachten hebben van het potentieel van de leerlingen - waarop we verderop uitgebreid ingaan - komt in de loop van de basisschool een gestaag determinatie-proces tot stand, waarin onderscheiden groepen leerlingen al vast een bepaalde VO-keuze wordt toegedicht. Dat proces wordt helder in onderstaande Grafiek 2.9. Van meet af aan zijn de verwachtingen tegenover kansarme groepen lager en het onderscheid ontwikkelt zich in de loop van de leerjaren verder.

*Grafiek 2.9 - Continue determinatie van de aanstaande VO-keuze in de loop van het basisonderwijs: Turks-Marokkaanse resp. autochtone arbeiderskinderen en kinderen van hoogopgeleide ouders*



Op basis van PRIMA-gegevens uit het schooljaar 1994-'95 heb ik eerder (Jungbluth, 1999) geprobeerd om de VO.-voorspelling zoals leerkrachten die voor individuele leerlingen geven in het 'leerlingprofiel', te 'verklaren' uit hun indrukken van de leerling en diens achtergrond. De resultaten worden in de vorm van een serie opeenvolgende regressie-analyses in onderstaande tabel weergegeven. De drie meest rechtste kolommen handelen niet over de V.O.-prognose, maar over het uiteindelijke schooladvies in groep 8 als ook de CITO-score bekend is (de kolomnummers 1 en 10 verwijzen naar vergelijkbare opzetten als in de links daarvan geplaatste kolommen). Centraal staan de twee voorlaatste regels: in de laatste wordt aangegeven hoe goed het lukt om de V.O.-prognose (respectievelijk het advies) te voorspellen op grond van de variabelen in de betrokken kolom.. In de voorlaatste regel wordt duidelijk hoe het feitelijke verband met sociaal milieu zich telkens verder laat 'omleiden' over variabe-

len die intussen in de analyses worden ingevoerd. Naast sociaal milieu (SESplus, gemeten via gegevens uit de schooladministratie) zijn alleen de taal- en rekenscore en de CITO-score rechtstreeks gemeten, alle andere variabelen zijn beelden zoals die bij de leerkracht leven.

De eerste en logische omweg waarlangs een samenhang ontstaat tussen sociale achtergrond en VO-prognose is via de veronderstelde capaciteiten. Feitelijke prestaties spelen vervolgens zowel een rol bij als naast die perceptie, maar hun rol is ondergeschikt. De waargenomen werkhouding is een volgende en in wezen ook laatste belangrijke determinant. Samen verklaren ze ruim een derde van de V.O.-prognose en vrijwel alle sociale ongelijkheid daarin (de rol van SES neemt steeds verder af) Dus naast prestaties vormen gepercipieerd talent en gepercipieerde werkhouding de wegen waarlangs sociale ongelijkheid in uiteindelijk advies doorwerkt. Opmerkelijk is de negatieve (omgekeerde) richting van ‘sociaal gedrag’ bij de advisering: uiteindelijk oordeelt de school niet zo positief over de bereidheid van leerlingen (in de praktijk vooral de meisjes) om zich aan te passen aan het schoolregime.

Het geleidelijk verdwijnen van de betekenis van sociaal milieu in de voorlaatste regel van de tabel demonstreert hoe de factor sociaal milieu als kansenbepalende ‘geboorte-omstandigheid’ als het ware opgaat in (feitelijke en veronderstelde) leerling-eigenschappen: de sociale achtergrond is nu in wezen een gedragskenmerk van de leerling geworden en daarmee selectie-criterium voor diens toekomst.

*Tabel 2.1 - Determinanten van de V.O.-prognose, resp. het V.O.-advies: stapsgewijze serie regressie-analyses (per kolom), met V.O.-prognose en uiteindelijk V.O.-advies als te voorspellen variabele (Beta's)*

te voorspellen:	VO-prognose										V.O.-advies		
analysestap nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	10	11
Voorspellers:													
- capaciteiten	-	.47	.38	.36	.30	.29	.28	.28	.29	.28	-	.22	.16
- taalscore	-	-	.11	.11	.10	.10	.10	.10	.11	.10	-	.23	.10
- rekenscore	-	-	.14	.14	.13	.13	.12	.12	.12	.12	-	.24	.06
- onderach.	-	-	-	-.08	-.02	-.03	-.03	-.03	-.03	.03	-	n.s.	n.s.
- werkhoud	-	-	-	-	.14	.16	.16	.16	.16	.16	-	.20	.15
- sociaal gedr.	-	-	-	-	-	-.04	-.04	-.05	-.03	-.04	-	-.06	-.05
- zelfvertrouw	-	-	-	-	-	-	.04	.04	.04	.05	-	.04	n.s.
- welbevinden	-	-	-	-	-	-	-	-.02	-.02	-.03	-	n.s.	n.s.
- gezondheid	-	-	-	-	-	-	-	-	.01	.03	-	n.s.	n.s.
- thuisklimaat	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.07	-	.06	n.s.
- CITO-eindt	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.43
- SESplus	.27	.16	.09	.09	.10	.10	.10	.10	.10	.08	.32	.06	n.s.
Totaal verklaarde var.(%)	.07	.29	.31	.32	.34	.34	.34	.34	.35	.35	.10	.53	.61



Begrijpen, via welke omwegen het verband tussen sociale ongelijkheid en prestaties verloopt, is één. Aantonen dat leerkrachtbeelden ook werkelijk effect hebben op prestaties en op de sociale ongelijkheid daarin, dat is twee. Ook dat heb ik in het onderzoeksverslag van 1999 opnieuw getoetst (het gebeurde eerder in het proefschrift van Van der Hoeven in 1990) en wel op gegevens uit het PRIMA-cohort 1994-'95 (en twee jaar eerder). De betrokken multilevel-analyses zijn uitgevoerd door collega Hermann Vierke, die ik daarvoor nogmaals bedank. Vraag was of het door de leerkracht veronderstelde talent van de leerling en de door de leerkracht gegeven V.O.-prognose feitelijk mee-verklaren hoe de leerling vordert. Ik herhaal hier nogmaals de essentie van dat verslag.

“Om het leerkracht-effect te checken is de volgende formule opgesteld:

$$P2-P1 = a*P1 + b*SES/Ethn + c*(CAP-P1) + d*(PROG-P1).$$

In woorden: we verklaren het prestatieverschil tussen twee meetmomenten (1993 en 1995), dus vooruitgang. Dat doen we voor rekenen en taal apart. Als eerste verklaring voeren we de prestatie op moment-1 in, zodat we in ieder geval de ‘tendens naar het gemiddelde’ kwijt zijn; ‘a’ staat voor de mate waarin die prestatie op moment-1 ertoe doet. We nemen daarmee het risico, dat we een deel kwijt zijn van het effect dat we zoeken, maar we kiezen voor onderschatten, liever dan overschatten. Daarna voeren we de sociaal-etnische achtergrond van de leerlingen in; ‘b’ staat voor de mate waarin die ertoe doet. Dat doen we omdat we niet alleen van de schoolverschillen, die we verhelderen door het schoolniveau apart te houden, maar ook van de individuele achtergrondverschillen willen weten, welke rol daarin de leerkrachtverwachtingen spelen. (‘Komt de relatie prestatie-achtergrond mede tot stand via de omweg van achtergrond-gerelateerde leerkracht-verwachtingen?’). Achtergrondverschillen worden op schoolniveau geïndiceerd door de factor sociaal-etnische schoolcompositie, op individueel niveau door de eerder beschreven typologie SES. We onderscheiden een reeks analysestappen, waarin telkens wordt gezien, hoe de eerdere variabelen reageren op de nieuw ingevoerde.

De leerkracht-verwachtingen zijn in tweeën gesplitst: CAP staat voor capaciteiten, een inschatting van de mate waarin de leerling ‘makkelijk leert’, de tweede, PROG staat voor de V.O.-prognose, de kans dat de leerling volgens de leerkracht uiteindelijk een bepaald niveau van vervolgonderwijs zal kiezen. Beide worden eerst gecorrigeerd voor de prestaties op moment 1 en wel voor taal en rekenen tegelijk (we berekenen een verschilscore, na verwachtings- en prestatieschalen eerst gelijk-lang te maken). Het resultaat is de mate waarin de leerkracht de leerling slimmer (of dommer) vindt respectievelijk een hogere (dan wel lagere) schoolkeuze toeschrijft dan je op grond van de toetsprestaties op moment-1 zou verwachten. C en d staan in de formule voor de mate waarin die leerkrachtverwachtingen een rol blijken te spelen.”

De belangrijkste resultaten van de multi-levelanalyses uit 1999 worden samengevat in onderstaande (t.o.v. de eerdere rapportage gecorrigeerde) tabel 2.2.

*Tabel 2.2 Samenvattende resultaten van de Multilevel-analyses voor taal- en rekenvorderingen (percentages verklaarde variantie)*

	Oor- spronkelijk	Na correctie voor Prest.1	Na correctie voor achtergr.	Na correctie voor leer- kr.verw.
Rekenvorderingen				
Schoolniveau	12	10	10	10
Indiv. niveau	88	78	77	75
<i>Extra verklaard</i>	<i>0</i>	<i>12</i>	<i>1</i>	<i>2</i>
Taaltvorderingen				
Schoolniveau	5	7	4	4
Indiv.niveau	95	79	77	72
<i>Extra verklaard</i>	<i>0</i>	<i>14</i>	<i>5</i>	<i>5</i>

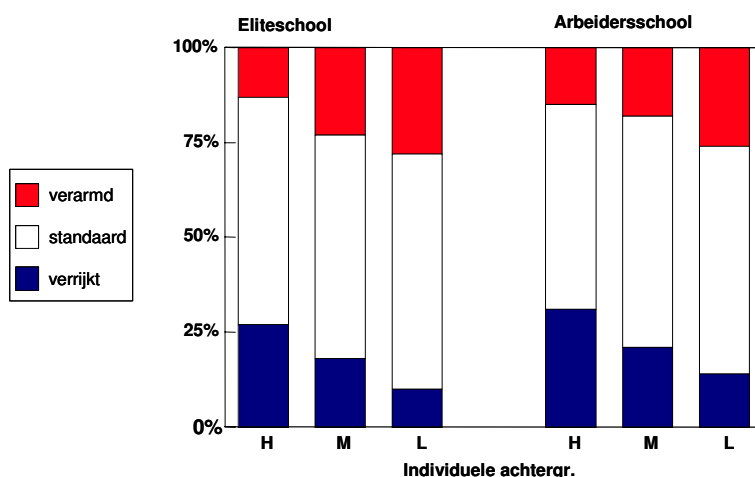
In de gekozen analyse-opzet leidt de correctie voor prestaties op Moment-1 zoals gezegd tot een conservatieve schatting van eventuele effecten van leerkrachtverwachtingen. Toch treden die effecten op. Niet op schoolniveau, wel op individueel niveau. Intussen dringen ze zowel bij rekenen als bij taal ook de invloed van sociale achtergrond terug (reductie van de weegfactoren, niet zichtbaar in de tabel 2.2).

Zelfs dus in een kritische analyse-opzet als gerapporteerd in 1999 blijken leerkracht-percepties van invloed op leervorderingen van leerlingen en ze verklaren gedeeltelijk de aan sociale achtergrond gerelateerde mate van vordering. Maar daarmee is nog niet gezegd, hoe dan wel: hoe werken zulke verwachtingen door in uiteindelijke prestaties? Dat is de vraag in de actuele onderzoeksrapportage.

We zijn daarmee toe aan het thema leerkrachtgedrag. In het zogenaamde leerling-profiel waarin groepsleerkrachten in de PRIMA-onderzoeken informatie geven over individuele leerlingen, zijn ook items opgenomen die wijzen op verrijking respectievelijk verarming van het onderwijsaanbod als varianten van differentiatie binnen de klas. Analyse van die gegevens (Jungbluth, 1998) laat zien (Grafiek 2.10) dat verrijking en verarming niet alleen in verband staan met de individuele achtergrond van de leerlingen maar ook met het type schoolbevolking. Op scholen met een gemiddeld relatief kansrijk publiek lijkt verarming vaker voor te komen bij individueel kansarme leerlingen en op scholen met een relatief kansarm publiek komt verrijking kennelijk juist meer voor bij individueel kansrijke leerlingen. Dat lijkt op het eerste oog contradictoir, maar wordt begrijpelijk als op het eerste type school het leerplan in zijn ge-

heel ‘hoger’ zou liggen dan op scholen van het tweede type. Met deze mogelijke verklaring is in wezen opnieuw het vermoeden versterkt van systematische curriculumdifferentiatie en daarmee is de kiem gelegd voor het onderzoek waarover wij hier gaan rapporteren. Maar vooreerst blijven we nog bij bevindingen uit eerder onderzoek.

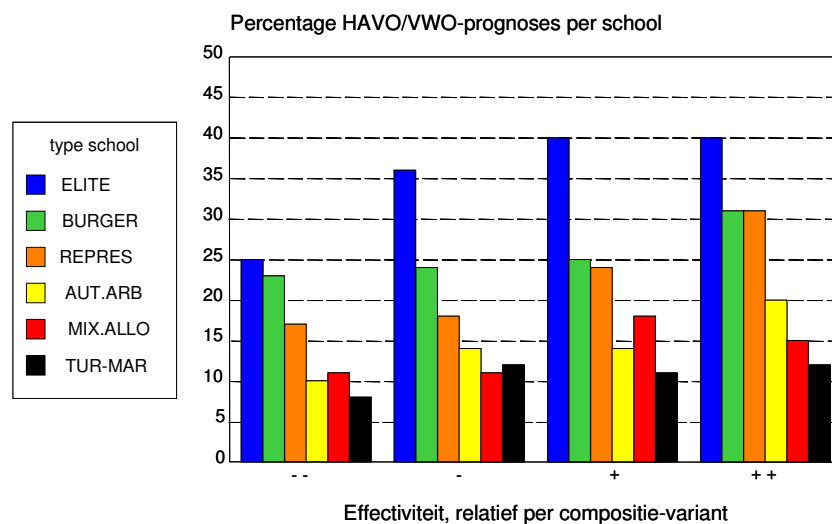
*Grafiek 2.10 - Individueel verrijkte en individueel verarmde programma's op elitescholen en autochtoon-kansarme scholen*



Het ligt uiteraard voor de hand om individuele verrijking en individuele verarming te zien als complementaire varianten van differentiatie en ze vervolgens te begrijpen als uitdrukking van het V.O.-perspectief dat de leerkracht voor bepaalde leerlingen in gedachte heeft. En vervolgens om prestatie-verschillen mede te herleiden tot de manier waarop de leerkracht zulke V.O.-perspectieven vertaalt in onderscheiden niveaus van onderwijsaanbod. Als dat inderdaad zo eenvoudig ligt, dan zou het proces moeten resulteren in grotere schooleffectiviteit op scholen waar leerkrachten gemiddeld hogere verwachtingen hebben van hun leerlingen. Het is die problematiek waarop we in dit onderzoek uitgebreid ingaan. Maar ook aan de hand van de bestaande PRIMA-databestanden laat zich een dergelijke samenhang al enigszins onderbouwen. Dat gebeurt in onderstaande Grafiek 2.11. Daarin zijn eerst prestaties gecorrigeerd voor achtergrond, resulterend in zogenaamde individuele afwijkingsscores (van het landelijk gemiddelde van sociaal-etnisch vergelijkbare leerlingen). Van die afwijkingsscores is vervolgens het gemiddelde berekend over alle leerlingen van een school: is dat laag, dan gaat het om een relatief ineffektieve, is het hoog dan om een relatief effectieve school. Op de ene school leren leerlingen gemiddeld minder dan vergelijkbare leerlingen elders, op de andere gemiddeld juist meer. Per type school (naar bevolking)

zijn de scholen vervolgens in vier kwartielen ingedeeld op grond van die gemiddelde afwijkingsscore. Binnen elk type school staat dus rechts het kwart meest effectieve en links het kwart minst effectieve basisscholen afgebeeld. Wàt er vervolgens op de Y-as wordt afgebeeld is het percentage havo-vwo-leerlingen dat de betrokken groepsleerkrachten op hun school vermoeden (volgens het individuele leerlingprofiel). En dat ligt dus qua tendens hoger op effectieve scholen. Tenzij die scholen reageren op resultaten die in werkelijkheid van buitenaf worden bewerkstelligd (huiswerk-begeleidende ouders bijvoorbeeld) zou dit een volgende aanwijzing kunnen zijn voor de these dat hoge doorstroom-verwachtingen gedrag uitlokken bij de leerkrachten dat de schoolprestaties van allen op die school doet stijgen en daarmee dus de effectiviteit van de school. Zo zijn we beland bij de vraagstelling van dit onderzoek: om welk leerkrachtgedrag gaat het dan wel?

*Grafiek 2.11 - Mate waarin leerkrachten op minder en meer effectieve scholen (onder constanthouding van type schoolbevolking) onder hun leerlingen HAVO/VWO-keuzen verwachten*



## 3 Kansenbeleid in het basisonderwijs

### 3.1 Historie

De meeste beschrijvingen van het Nederlandse beleid inzake onderwijskansen in het basisonderwijs beginnen bij Van Heeks 'Verborgten Talent' uit 1968. Inhoudelijk zou je ze ook kunnen laten beginnen bij de Franse Revolutie, maar het ligt nog meer voor de hand om de beschrijving in Nederland bij de Pacificatie te laten beginnen, rond 1920. Daar valt namelijk een belangrijk besluit over het basisonderwijs dat tot vandaag cruciale randvoorwaarden stelt voor de kansen(on)gelijkheid en het daarin al dan niet gevoerde beleid: de financiële gelijkstelling van scholen uit verschillende zuilen. Waarschijnlijk heeft die gelijkstelling enerzijds wezenlijk bijgedragen aan kansengelijkheid, omdat allen vanaf dat moment een tot op zekere hoogte vergelijkbare vorm van basisonderwijs kregen. Maar met die wettelijke gelijkstelling werden anderzijds - onbedoeld - twee nieuw potentiële kanalen voor sociale segregatie en daarmee ook kansengelijkheid gecreëerd: de verzuiling zelf en de praktische uitwerking van de daaraan ten grondslag liggende onderwijsvrijheid. Niet alleen tussen-zuils werd segregatie nu mogelijk maar ook binnen-zuils, want de prijs van een bescheiden overheidsinmenging was een relatief hoge mate van inhoudelijke autonomie van de scholen (in alle zuilen) en die zou wel eens mede debet kunnen zijn aan feitelijk ongelijk basisonderwijs. Beide openingen voor variatie in publiek of programma waren principieel in strijd met het toen door links (inclusief de links-liberalen) gekoesterde ideaal van de 'Eenheidsschool'. Niet alleen werd dat ideaal als religie-overstijgend alternatief voor een eventuele verzuiling in Nederland verworpen, tenzij men het wel heel oppervlakkig zou definiëren als de algemene uniforme vakkencanon van de lagere school dwars door alle zuilen. Nee, die slechts oppervlakkige gelijkstelling van de zuilen was voor de toenmalige voorstanders van de 'Eenheidsschool' en in het verlengde daarvan ook bepleiters van kansengelijkheid een fors debacle, niet eens zozeer vanwege de concessies inzake godsdienstige segregatie..

De discussie ging destijds namelijk niet alleen over de religieuze aspecten van de verzuiling, maar ook over de daarmee nauw verwante standsverschillen tussen scholen, waaraan juist de 'Eenheidsschool' een einde had moeten maken. De debatten in Nederland verliepen in zekere zin parallel aan de debatten in Duitsland. De kernvraag in de discussie aldaar wordt - na een verhandeling over feitelijk ongelijke doorstroomperspectieven na het bezoek van onderscheiden basisscholen - in haar kern weergegeven in onderstaande passage uit een gastcollege van J. Tews ('Schulkämpfe der Gegenwart' 1911) aan de Humboldt-Universiteit in Berlijn:

*'Alle öffentlichen Elementarschulen des Staates müssen denselben Lehrplan haben. Wir können keine besonderen Vorbereitungsanstalten für die Gymna-*

*sien oder die Realschulen oder die Mittelschulen anerkennen, es sei denn man könnte schon in diesem Alter die Kinder nach der Begabung sicher außsondern und würde keinem Kinde seiner Armut wegen diese Vorbereitungsschulen verschließen (...) Tut er (de staat, pj) es doch, so gibt er damit zu, daß er die öffentlichen Volksschulen für unzureichend hält...'*

Hier anno 1911 staat de notie centraal dat ook zonder godsdienstige verzuiling schoolverschillen kunnen ontstaan die enerzijds te maken hebben met sociaal verschillend publiek en anderzijds onderscheiden doorstroomkansen. Het ideaal van de eenheidsschool ging dus verder dan het vermijden van kerkelijke verzuiling: het sloeg ook op het vermijden van een type segregatie (arm-rijk) dat via daarmee gepaard gaande schoolverschillen in leerplannen zou resulteren in kansenongelijkheid. Het vermijden van kerkelijke invloed was één, het vermijden van sociale 'apartheid' twee. Realisering van de Eenheidsschool veronderstelde beide.

Met de financiële gelijkstelling werd in Nederland in wezen een naar zuil gedifferentieerd stelsel van staatsscholen ingevoerd dat vervolgens grote autonomie liet aan de diverse schoolbesturen en hun teams. Het resultaat was in eerste instantie alleen een godsdienstige segregatie. Waar mogelijk ging die nog weer gepaard met sekse-segregatie daarbinnen. En - afhankelijk van woonsegregatie en bevolkingsdichtheid - soms ook nog met liefst niet als zodanig benoemde standensegregatie (tussen- of binnenzuils), al dan niet aangestuurd door subtiele varianten van bestuursbeleid.. Men erkende kamerbreed het gevaar daarvan of toonde zich op zijn minst openlijk ambivalent tegenover standenonderwijs en besepte heel goed dat men dat niet per se had uitgebannen in de Nederlandse wetgeving: parlementariërs waren zich van meet af aan bewust van mogelijke curriculumverschillen tussen basisscholen met een sociaal onderscheiden publiek (dat alles uitgebreid becommentarieerd in de parlementaire geschiedschrijving van de liberaal Oud). Enerzijds ging het om standsverschillen in de schoolbevolking, anderzijds om een voorafschaduw van de te maken vervolkeuzen voor het secundair onderwijs, dan wel om al dan niet daarop afgestemde curricula. Indicatief voor de vrees die vooral ter linkerzijde bestond voor zulke standsverschillen in leerplannen, was dat socialisten en links-liberalen het bijzonder onderwijs ervan verdachten extra middelen in het onderwijs te kunnen steken (eventueel via kerkelijke bijdragen) en door het aanbieden van extra vakken (met name Frans) betere onderwijskansen voor de eigen leerlingen te creëren (Röling in Kruithof e.a. SUN, 1982). Dat het niet om pure koudwatervrees ging, blijkt uit het feit dat in de decennia na 1920 tot in de jaren zestig, lokaal en meestal binnen een bepaalde zuil discussies zijn gevoerd over de wens, noodzaak of het onoverkomelijk kwaad van het differentiëren van het leerplan van het lager onderwijs naar type schoolbevolking. De praktische vormen die zo'n differentiatie aannam, lopen uiteen van het stichten van afzonderlijke - impliciet elitaire - neutraal-bijzondere scholen door voorstanders van openbaar onderwijs (bij voorbeeld in Nijmegen), via het aanwijzen van een bepaalde ('opleidings-')school binnen de eigen zuil die vergelijkbaar elitaire kopklassen in-

richtte, ook voor getalenteerde leerlingen uit andere scholen onder hetzelfde bestuur (bij voorbeeld in Tilburg) en vervolgens via het Pruisische model van de Vorschule, een eigenstandige kopschool van het hoogste of de twee hoogste leerjaren van de lagere school die verbonden was aan een gymnasium of hbs (bij voorbeeld in Heerlen) tot de uiteindelijk meest subtiële variant: binnenschoolse 'interne differentiatie' (onder andere in het openbaar onderwijs in Amsterdam). Die laatste variant kwam neer op afzonderlijke kopklassen of afzonderlijke rijen in de klas die – anders dan de overige leerlingen – expliciet werden voorbereid op het toelatingsexamen voor hoge doorstroom (v.h.m.o.); het zijn de relatief lichtste en meest populaire varianten van dit kennelijke onvermogen van het basisonderwijs om voor allen uniform te zijn. Men (her)leze in dit perspectief ook de samenvatting van Deen (1969) van o.a. Kohnstamm's bespiegelingen rond het 'aaneensluitingvraagstuk' (lager onderwijs-voortgezet onderwijs).

Dat er in Nederland tot eind jaren zestig nog scholen bestonden die zichzelf nadrukkelijk onderscheidden van gewone lagere scholen door zich te afficheren als 'lager onderwijs dat tevens voorbereidt op v.h.m.o.' (het huidige havo/vwo), dat komt in essentie neer op een bevestiging van de vrees van Tews (1911) dat niet alle basisonderwijs vanzelfsprekend voorbereidt op hoge doorstroom. En dat dus de eenheidsschool als basisonderwijs-voor-allen nooit gerealiseerd is. Overigens - maar dat is bij mijn weten niet gedocumenteerd - heeft ook de vlucht van sommige scholen in 'traditionele vernieuwingsrecepten' (Montessori, Freinet, Jenaplan enz.) in de praktijk mede de functie (gehad) van sociale selectie van publiek binnen een bepaalde zuil. Of dat ook gepaard ging met al dan niet impliciete beloftes op hoge doorstroom is nog een tweede, in ieder geval lijkt het een kanaal te hebben geboden voor sociaal separatisme (vgl. Haußer's uiteenzetting over 'Die Einteilung von Schülern', 1980).

Nog in de inleiding van Van Heeks' 'Verborgten Talent' - midden jaren zestig - wordt geconstateerd dat niet alle lagere scholen voorbereidden op hoge doorstroming. De in het talentenonderzoek gebruikte vaardigheidstoets vereiste eigenlijk dat leerlingen wel de kans hadden gehad om de relevante leerstof op te nemen. De logische conclusie dat zonder zulk aanbod de aanwezigheid van talent niet valide valt vast te stellen en dus eigenlijk ook niet of alle potentiële talent wel doorstroomt (dat was de hoofdvraag in dat onderzoek), die is in die studie niet getrokken. Integendeel, het beroep van de vader en het advies van de schooldirecteur zijn destijds naast prestatiescores opgevat als talent-indicatie. Het maakt eens te meer de ook nog na-oorlogse worsteling duidelijk van Nederland met niet-meritocratische, standsmatige trekken van de schoolse selectie.

Sociale ongelijkheid in het basisonderwijs is dus feitelijk in hoge mate overgelaten aan de vrije krachten in het veld en daartoe is – juist vanwege de verzuiling - ruimschoots autonomie geboden aan het basisonderwijs. Het was min of meer een uitvloeisel van het principe van de onderwijsvrijheid die ten grondslag lag aan de verzuiling. Maar let wel: mogelijk heeft de katholieke emancipatie juist van diezelfde autonomie gebruik gemaakt voor een intensieve mobilisering van talent in eigen kring.

Stimulering van binnen- en tussenschoolse differentiatievarianten is daar juist gebruikt als antwoord op de wens om systematisch meer katholieke leerlingen voor te bereiden op hoge uitstroom ter wille van het verwerven van meer maatschappelijke macht. De relatieve autonomie bood dus wel degelijk ook kansen voor een meer meritocratisch schoolbeleid: talent ontplooiën ongeacht herkomst. Overigens is ook die katholieke onderwijskundige strategie (als ze die naam al mag hebben) bij mijn weten nooit systematisch gedocumenteerd.

In geen geval is er een historisch duidelijk moment of gebeurtenis die het omslagpunt markeert van een differentiatie met een behoudend standenkarakter naar de modern-vernieuwend bedoelde differentiatie met een ongelijkheidsbestrijdend karakter. Die moderne variant poogde door didactische differentiatie juist ongelijk startende of ongelijk lerende leerlingen toch naar communale leerdoelen te brengen en stond dus – in ieder geval in theorie – volledig haaks op de historische praktijk. Er is geen indicatie dat die ideologische omslag of modernisering ooit nadrukkelijk en bewust zou zijn gemaakt of beleefd, al helemaal niet in termen van formeel beleid of in een andere empirisch meetbare vorm of met feitelijk veranderende uitstroomcijfers als bewijs van strategie-wisseling. Met name de overheid heeft scholen nooit aangezet om bewust met de ene differentiatievariant (standenonderwijs) te stoppen en – met tegenovergestelde, meritocratische doelen – de modernisering (die wel degelijk expliciet is aangekondigd in de Innovatie van de jaren zeventig) te implementeren. Er is zelfs geen expliciet verband tussen beide gelegd en dat lijkt op een ernstige omissie die ik ooit eerder beschreef rondom het emancipatiebeleid uit de zeventiger en tachtiger jaren: de toen tamelijk maaïeve implementatie van ‘roldoorbrekend onderwijs’ in een schoolse setting die ten onrechte niet herkend werd als nog steeds rolbevestigend (Jungbluth 1982). Een beleidsommissie, voortvloeiend uit een onvolledige probleemdiagnose, die zichzelf onnodig maar wel uiterst effectief tegenwerkte.

Met Van Kemenades nota ‘Contouren van een toekomstig onderwijsbestel’ wordt begin jaren zeventig in principe wel zo’n weg gewezen naar individuele differentiatie in het perspectief van meer gelijke onderwijskansen. Zoals later onder meer door de Onderwijsinspectie zal worden geconstateerd, is die weg feitelijk niet door het onderwijsveld bewandeld en heeft de Innovatie van de basisschool geen grotere gelijkheid van onderwijskansen gebracht. Wat precies die ooit gewenste innovatie-resultaten feitelijk in de weg stond, dat valt nog te bezien, maar de onderwijskundige kern ervan, de ‘moderne’, nu aanbevolen formule van individuele differentiatie naar aanleg, belangstelling en andere leerlingkenmerken was bepaald geen gelukkige keuze (Vgl. Jungbluth 1997). In ieder geval ging ze niet gepaard met een expliciete waarschuwing voor verwante bestaande tradities van differentiatie die juist horen bij de kansenongelijkheid en waartegen dat vernieuwingsbeleid zich aanvankelijk nou juist verzette. Sterker nog, in de praktijk heeft de innovatie-ideologie waarschijnlijk bestaande praktijken van standendifferentiatie bevestigd of zelfs nieuwe legitimaties geboden (Jungbluth, ‘Verborgene Differentiatie’, 1984). In geen geval heeft het innovatiebeleid op het niveau van de basisschool geresulteerd in een aanwijsbaar effectie-



ve receptuur voor het bestrijden van kansenongelijkheid. Integendeel, bij de uiteindelijke evaluatie door de Commissie Evaluatie Basisonderwijs (CEB) is alsnog een Amerikaanse schooleffectiviteits-receptuur aanbevolen, die bij tijd en wijle zelfs werd gedefinieerd als het tegenovergestelde van de Innovatie: herwaardering van kernvakken, vasthouden aan communale doelen en tussendoelen, verscherpte monitoring van prestatievorderingen en stipt vasthouden aan voldoende time-on-task. Een beleidskoers van de overheid (of een deel daarvan) die daarna evenmin ooit als zodanig wettelijk is vastgelegd of uitgezet. Een koers die later ook eigenlijk niet meer kon worden ingezet door een overheid die vooral wilde terugtreden en die inzette op nog verdere schoolautonomie en die de effectiviteitsreceptuur nog hooguit in de vorm van een kaderadvies in het kansenbeleid aan scholen kon aanbieden of als inspiratiebron voor sommige schoolbeoordelingspraktijken van de Onderwijsinspectie. Consistent werden de almaar sneller opeenvolgende moderniseringsgolven in geen geval: het maken van eigen schoolwerkplannen en later de invoering van publieke schooljaarverslagen waren juist min of meer voorlopers van een versterkte schoolautonomie en ze waren zeker geen uitdrukking van een fundamentele modernisering richting talentontplooiing-ongeacht-achtergrond.

Was 'gelijke kansen' dan in de afgelopen kwart eeuw geen thema? Zeker wel: naast het inmiddels al haast weer vergeten Innovatiebeleid (gestart eind jaren zeventig) heeft sinds het begin van de jaren zeventig als een soort provisorisch beleid het Onderwijsstimuleringsbeleid bestaan. Het was geïnspireerd door onder andere het Rotterdamse programma rond 'Onderwijs en Sociaal Milieu', het InnovatieProject Amsterdam (IPA) en andere (groot)stedelijke initiatieven, alhoewel het nauwelijks meer was dan een ongeconditioneerd faciliteringsbeleid. Dit kansenbeleid subsidieerde in grote lijnen en zonder nadere condities, scholen extra naarmate ze meer kansarme leerlingen in huis hadden (gewichtsenregeling). Inhoudelijk wachtte het lange tijd op de onderwijskundige opbrengsten van de experimenteel ingerichte Innovatie. Dat innovatiebeleid had immers wel (in ieder geval bij aanvang) expliciet tot doel kansenongelijkheid dichterbij te brengen en had daar ook fondsen voor. Gaandeweg verdween het gelijke-kansen perspectief echter uit de plannen en verslagen. Dat perspectief kwam daarentegen terug in het zogenaamde Gebiedenbeleid als onderdeel van het Stimuleringsbeleid: bij lokale samenwerking tussen scholen met veel achterstandsleerlingen konden in dat Gebiedenbeleid nog weer extra middelen worden verkregen. In de loop van de tijd zijn daaraan ook voorwaarden van planmatige aanpak en samenwerking (met name ook in de relatie Onderwijs-Welzijn) gekoppeld. Maar in de praktijk zijn achterstandsscholen, laat staan hele 'gebieden' op zulke plannen nooit afgerekend: met name de praktijk van zelfevaluatie en de onduidelijke link naar het veel statusrijkere Innovatiebeleid stond effectief achterstandsbeleid in de weg. Uiteindelijk is er van beide beleidsvarianten geen empirische evidentie dat ze ooit resulteerden in meer kansengelijkheid, hooguit is aannemelijk dat zonder achterstandsbeleid de inmiddels veretniseerde kansenongelijkheid nog aanmerkelijk groter zou zijn dan nu.

Dat alles is in wezen niet anders geworden door de wettelijke invoering van het Onderwijsvoorrangsbeleid (OVB, 1986), waarin overigens een inmiddels helaas alweer vergeten landelijke evaluatieverplichting was opgenomen (rechtstreeks gerapporteerd aan het parlement) en die min of meer samenviel met het verzanden van het Innovatiebeleid Basisonderwijs. Nieuw was nu ook de totstandkoming van een lijst van aanbevolen recepturen (het ‘beleidskader’), in de hoop dat scholen die extra gefinancierd werden ter wille van meer gelijke onderwijskansen zich ook aan die aanbevelingen zouden houden. De evaluatie van dat Voorrangsbeleid (o.a. Mulder, 1996) laat zien, dat er in de praktijk nooit echt sprake is geweest van een centraal geregisseerd inhoudelijk-onderwijskundig beleid, noch van een duidelijke set van experimenteel-empirisch functioneel gebleken invullingen, ook niet op schoolniveau. In de set van aanbevelingen ontbrak overigens nadrukkelijk en opnieuw de hierboven geschetste historische notie, dat de meest kansrijke leerlingen van oudsher konden rekenen op een receptuur die hen naar hoge eindtermen droeg. Een receptuur waarvan nooit een expliciete vertaalslag werd gemaakt richting kansarme leerlingen. Er is ook in het voorrangsbeleid nooit expliciet aan scholen met veel kansarme leerlingen geadviseerd om de prestatiegerichte bovenbouw-programma’s van kansrijke scholen te adopteren als vervolg op de wel populaire (en soms ook effectieve) extra inspanningen in de onderbouw. In die zin blijft de pretentie van het Onderwijsvoorrangsbeleid overeind als een hoopvol perspectief op een nooit daadwerkelijk uitgevoerde actie.

Ook aan het Voorrangsbeleid kwam een einde en wel bij de overdracht van de (de facto niet bestaande) beleidsregie van de centrale overheid in het gelijke kansenbeleid aan stedelijke autoriteiten: het Gemeentelijk Onderwijs-Achterstandsbeleid (GOA) was daarmee een feit. Intussen was ook de doelgroep van het beleid definitief en ingrijpend gewijzigd: de problematiek van etnische ongelijkheid had die van de milieu-ongelijkheid in de publieke en beleidsopinie sterk naar de achtergrond gedrongen. Nederlands als tweede taal en ter voorbereiding op de schoolintrede hadden het in prioriteit al lang gewonnen van de compensatie-receptuur en het concrete perspectief op verhoogde doorstroming voor leerlingen uit kansarme milieus. Of de doelverschuiving weg van kansengelijkheid daarmee haar voorlopig einde vond, is nog de vraag: aanpassing en inburgering of zelfs doelreductie tot een minimum aan sociale cohesie, dat lag allemaal al in het verschiet. En daarmee zijn we beland bij de actuele situatie.

### **3.2 Actueel beleid**

‘De in de jaren tachtig ontwikkelde opvattingen over de rol van de overheid (samen te vatten in de woorden heroverweging, ontkooking, reorganisatie rijksdienst, deregulering, privatisering en decentralisatie) leidden in het begin van de jaren negentig tot een nieuwe bestuursfilosofie, ook wel aangeduid als bestuurlijke vernieuwing. Deze bestuurlijke vernieuwing was nauw verwant met het concept ‘sociale vernieuwing’

(Hommes, 1994). Met dat concept werd een brede, geïntegreerde aanpak bedoeld om een verbetering tot stand te brengen van mensen in een achterstandssituatie (wetgeving in 1990). De centrale overheid, gemeenten, maatschappelijke organisaties zou het samenwerken vergemakkelijkt moeten worden door het verminderen van regels. Voorts zouden geldmiddelen integraal ter beschikking gesteld moeten worden, dat wil zeggen niet in afzonderlijke doeluitkeringen en per departement.' Aldus Karsten in een recente beschrijving van het onderwijsachterstandsbeleid (2002). Hij schetst een ontwikkeling waarin uiteindelijk het landelijke onderwijsachterstandsbeleid is opgegaan in het decentrale grote steden-beleid (waarin het aantal steden in étappes is gegroeid van vier via zeventien en meer tot rond de dertig).

In het Gemeentelijk OnderwijsAchterstandenbeleid (wet van 1998) is in wezen de verzuilingsproblematiek of zo men wil die van de onderwijsvrijheid verplaatst van landelijk naar lokaal niveau: het is nu aan de gemeenten om in samenspraak met relatief autonome scholen en besturen garanties in te bouwen voor (bepaalde aspecten van) onderwijskwaliteit. In dat lokale onderwijsbeleid (dat op zijn beurt vaak is gepresenteerd als deel van het beleid inzake Sociale Vernieuwing) zijn in eerste instantie ook alle gewichtengelden (uit de formatiepot van scholen) vermeld als departementale middelen waarover steden voortaan zouden gaan beschikken. Dat bleek de facto al gauw een illusie: zo'n gemeentelijke regiefunctie gold enerzijds altijd al voor het openbaar onderwijs en ook daar was het geen werkelijk manipuleerbaar budget omdat de gelden feitelijk al waren uitgegeven aan formatie op schoolniveau; bij bijzondere scholen is de besteding op zijn best bespreekbaar en feitelijk geen gemeentete-zaak. Gegeven echter dat de budgetten voor sociale vernieuwing en grote-steden-beleid beperkt waren, is er al gauw gediscussieerd over mogelijkheden om die gewichtengelden te verzilveren (o.a. de cie. 'Ceders in de tuin', 1992), wat volgens critici eventueel had kunnen resulteren in een ware middelenvervreemding. In de praktijk lijkt dat niet of nauwelijks te zijn gebeurd (hoewel het concept 'Brede School' wel zo kan worden opgevat) en zijn alleen de extra kansen-budgetten die eerder al bovenschools konden worden besteed (daar waar sprake was van lokale beleidsplannen voor onderwijsvoorrang) herverdeeld en gemeentelijk aanstuurbaar geworden. Basisformule was daarbij het percentage migrantenleerlingen per stad, wat naar alle waarschijnlijkheid resulteerde in een forse budgetverschuiving richting grote steden ten koste van het platteland. Het tekent de lagere beleidsprioritering van de kansenongelijkheid binnen de autochtone populatie ten opzichte van die van de allochtone of zo men wil de groeiende nood van de sociale problematiek van de grote steden..

'Op overeenstemming gericht overleg' van lokale gemeentebestuurders met lokale onderwijsbestuurders moet volgens de (inmiddels al weer niet meer) nieuwe wet resulteren in consensus over onder meer de besteding van de lokale budgetten voor gelijke kansenbeleid. De wijze van inzet van de middelen, eventueel ook de gewichtengelden zelf kunnen thema van gesprek zijn (handleiding daarbij is een regelmatig te vernieuwen Landelijk Beleidskader), maar van feitelijke stedelijke afspraken met

ingrijpende wijziging in plannen is nog nauwelijks bericht (vgl. Ledoux, 2002). Nadrukkelijk thema van gesprek zijn wel de bovenschoolse middelen die voor gelijke kansenbeleid beschikbaar zijn. Deze gaan in veel gevallen naar niet-direct onderwijs-betrokken zoals naar aanverwante beleidsterreinen of naar niet-direct schoolbetrokken terreinen. Te denken valt aan het hele scala van voor- en buitenschoolse programma's zoals die ook vaak worden opgesomd in het verband van de 'brede school'. Opstap-projecten, taalprojecten en samenwerking met jeugd- en maatschappelijk werk zijn - in het verband van onze studie - alle voor ons minder interessant omdat ze buiten het curriculum blijven van zeker de top van het basisonderwijs, waarop wij ons in deze studie richten. Karsten observeert deze beleidswijzigingen overigens als volgt: 'door veranderingen binnen de doelgroepen (oorspronkelijk alleen arbeiderskinderen en nu voor een belangrijk deel allochtonen) (is) de aandacht verschoven naar de voor-schoolse periode, de taalproblematiek en gedragsproblemen.' Waarmee in zekere zin de notie van 'gelijke kansen-beleid' verder naar de achtergrond is gedrukt.

Soms is er in de praktijk sprake van enige bestuurlijke zelfoverschatting als er bij voorbeeld gesproken wordt van 'lokaal onderwijsbeleid' als titel voor de centrale regie-rol die de betrokken gemeente voor zichzelf weggelegd ziet in een setting waarin zij naast een bescheiden regiefunctie in het achterstandenbeleid ook het huisvestingsbeleid voor de scholen voert en de schoolbegeleiding coördineert; de feitelijke inhoudelijke bemoeienis met het onderwijs beperkt zich meestal toch tot de inzet van de bovenschoolse achterstandsmiddelen. Actueel pijnpunt is in dit verband het feit dat de operatie om de groei van het speciaal onderwijs te stoppen of te keren ('Weer samen naar school') bestuurlijk in andere regionale samenwerkingsverbanden is ondergebracht dan het lokaal achterstandsbeleid. Deze bestuurlijke 'weeffout' maakt het vooralsnog niet makkelijk om de budgettaire link te leggen tussen onderwijskansengelden en 'zorgbreedte'. Ondanks protesten van bijvoorbeeld de Onderwijsraad wordt zo'n koppeling wel herhaaldelijk overwogen (Andersson, Elffers, Felix, 2002). De facto zou ze - opnieuw volgens beleidskritici - resulteren in een verdere budgetvervreemding van middelen die oorspronkelijk bedoeld waren om sociale ongelijkheid te bestrijden: immers, leerstoornissen zijn sociaal nadrukkelijk anders verdeeld dan onderwijskansen. Maar het zorgbreedtebeleid is budgettair armlastig en heeft behalve een bredere doelgroep ook een politiek minder brandbare doelstelling.

De jongste loot aan het lokale Achterstandsbeleid is het Onderwijskansenbeleid dat waarschijnlijk een kortstondig karakter heeft en waarin een extra injectie wordt gegeven aan doelgroep-scholen die opmerkelijk zwak scoren. In de praktijk heeft dit Onderwijskansenbeleid zich op schoolniveau nog niet voorbij de planfase ontwikkeld. Het landelijk Transferpunt Onderwijsachterstanden heeft eveneens maar beperkt de kans gekregen om zich te profileren.

Anders dan in 1999 bij de voorbereiding van dit onderzoek nog werd verondersteld, overtuigt het lokaal achterstandsbeleid dus nog niet. Er wordt zeer voorzichtig omgegaan met de noodzaak om tussen gemeente en lokale schoolbesturen tot een inhoudelijke overeenstemming te komen. In ander verband (NWO-aanvraag 'Evaluatie On-

derwijskansenbeleid', 2002) worden de bestaande dilemma's op bovenschools niveau in dit beleid als volgt omschreven:

1. 'tussen lokaal-stedelijke en lokaal-schoolse autonomie versus sturende landelijke visies op het meest wenselijke beleid (in de prioritering, normstelling, uitvoering, toezicht en in verantwoordelijkheidslijnen);
2. tussen het wettelijke consensusmodel en de eventueel ervaren noodzaak van dirigistische sturing (bij het nu naar lokaal niveau 'afdalende' van de typisch Nederlandse (verzuilings-)problematiek van onderwijsvrijheid versus beleidspolitieke verantwoordelijkheid);
3. tussen erkenning van schoolautonomie en de ervaren noodzaak ('new public management') van extern toezicht bij additioneel beleid (in de verdeling van competenties, budgettaire controle, overlegstructuren en aansturing, niet te vergeten de rol van de inspectie);
4. tussen ingesloten procedures voor bestedingsvrijheid van (delen) van het onderwijskansengeld en wettelijk ontstane mogelijkheden voor accountancy (bij het ambtelijk volgen van gemaakte afspraken en het hanteren van eventuele sancties);
5. tussen het primaat van een uiteindelijke landelijk evaluatiekader, het perspectief van 'eigen' lokale monitoring en de school-eigen wens om evaluatieonderdelen 'intern' te houden (in de opzet van de evaluatie, de aard van de te verzamelen data, hun bewerking en interpretatie);
6. tussen stadsbreed onderwijsbeleid (inclusief toelating/spreiding, huisvesting en desegregatie) en de dieptestrategie van concentratie op een beperkt aantal Onderwijskansenscholen.'

Karsten (2002) merkt in dit verband op: 'Opvallend is dat politieke argumenten, die over het algemeen bij decentralisatie gebruikt worden, ontbreken. Zo ontbreekt het argument van toegankelijkheid van de besluitvorming. Met name bij besluiten die specifieke doelgroepen raken wordt vaak als positief punt van decentralisatie aangevoerd dat direct betrokkenen invloed kunnen uitoefenen op de besluitvorming. Deze gedachte ontbreekt echter geheel bij het onderwijsachterstandenbeleid.'

En om deze inventarisatie af te ronden citeren wij Ledoux (2002) in haar samenvattende weergave van trendmatige ontwikkelingen in de aanpak van onderwijsachterstanden in het basisonderwijs:

'Vooral op scholen met (naar verhouding) veel autochtone kinderen uit achterstandsgroepen komt het voor dat men alleen een 'zorgbeleid' voert en zich niet bewust is van de opdracht om te werken aan bestrijding van achterstanden (of dat niet nodig vindt). Op scholen met veel allochtone leerlingen voelt men die opdracht wel en op die scholen zijn ook de specifieke maatregelen het meest van toepassing; Nt2, Verlengde Schooldag, contacten met buitenschoolse instellingen, ouderprojecten, contacten met voorschoolse voorzieningen en veranderingen in het kleuteronderwijs ( ... ).

Over het algemeen lijkt er op scholen sprake te zijn van weinig onderwijskundige visie, als het gaat om de aanpak van onderwijsachterstanden. ( ... ) Mogelijke oorzaken voor dit gebrek aan visie zijn de versnippering in expertise die de laatste jaren is

opgetreden door een grotere marktwerking in de onderwijsverzorgingsstructuur en de decentralisatie van het beleid (GOA) (...) Het is mogelijk dat het huidige onderwijs-kansenbeleid, met haar accent voor schoolgerichte analyse en -verbetering, daarin enige verandering brengt. Daar zijn echter nog weinig aanwijzingen voor.'

Waarna ons rest om vast te stellen dat in het nieuwste regeerakkoord (CDA-VVD-D'66; zomer 2003) nog op andere weg mogelijk de bijl wordt gelegd aan de voet van wat er resteert aan achterstandenbeleid:

- door een afgesproken substantiële korting op dat achterstandsbeleid van ca. honderd miljoen euro jaarlijks;
- door vervanging van de weging in de formatie (op grond van herkomst en opleiding van de ouders) door een peuter- of kleutertoets die feitelijke leerachterstanden op die leeftijd indiceert, hetgeen ideologisch de conservatief-liberale afkeer indiceert van een sociologisch gedefinieerde kansenongelijkheid;
- door uitschakeling van de lokale overheid als regievoerder in het lokale achterstandenbeleid dat daardoor mogelijk in de toekomst buiten de lokale politieke controle valt zonder nadrukkelijke herintroductie van de landelijke overheid als verantwoordelijke regievoerder, dit alles ten gunste van de confessioneel afgeschermden autonomie van bijzondere schoolbesturen.

Mochten deze nieuwste plannen doorgaan, dan wordt geleidelijk aan de continuïteit in het beleid wel heel vaag: niet alleen in termen van nagestreefde doelen, maar ook in financieringsregels, bestedingsvarianten en politiek-bestuurlijke gezagvoering.

### **3.3 Autonome ontwikkelingen in randvoorwaarden**

Geeft bovenstaande verhandeling over lokaal onderwijsachterstandsbeleid weinig aanleiding tot optimisme of zelfs maar tot het vermoeden van zich ontwikkelende beleidsmodellen en beleidsalternatieven, er zijn wel enkele feitelijke, autonome ontwikkelingen die we kort moeten duiden om de feitelijke ontwikkeling rondom onderwijsachterstanden enigszins in te kaderen.

In de tweede helft van de vorige eeuw is in relatief korte tijd de seksescheiding van leerlingen in het basisonderwijs vrijwel geheel verdwenen. Vervolgens is de betekenis van de godsdienstige identiteit voor de schoolkeuze aanmerkelijk gedaald. Na het 'wegebber' van de na-oorlogse geboortegolf is bovendien een geleidelijke daling van het geboorteaantal in de autochtone bevolking ingezet. Tegelijkertijd is de bevolking effectief gegroeid door de relatief hoge geboortecijfers onder allochtonen. Dat alles samen heeft in een context waarin de overheid in beginsel pleitte voor marktwerking in het onderwijs, vermoedelijk een aantal nog nauwelijks als zodanig in kaart gebrachte puur demografische gevolgen gehad voor onze thematiek.

In eerste instantie heeft de bestaande voorzieningenstructuur door de verdwenen wens tot seksesegregatie en de verdwijnende wens tot kerkelijke segregatie nieuwe mogelijkheden geboden tot sociale klassensegregatie. In welke mate en in welke variëteit

die sociale segregatie zich vervolgens ontwikkeld heeft en hoe ze in cijfers zou zijn uit te drukken, blijft vooralsnog onduidelijk omdat empirisch onderzoek ontbreekt.

In gebieden met relatief lage geboorteaantallen heeft zich waarschijnlijk een reeks van gedwongen scholenfusies voorgedaan die de nog rond 1970 bestaande sociale segregatie binnen de autochtone populatie aldaar gedeeltelijk weer ongedaan heeft gemaakt. In ieder geval is het aantal scholen met hoge percentages autochtoon-kansarme leerlingen in de decennia daarna drastisch gedaald en dat heeft niet alleen te maken met de herdefiniëring van die leerlingencategorie in het achterstandenbeleid. Autochtoon-kansarme leerlingen zijn relatief dun verdeeld geraakt over scholen. Of ook de autochtoon-kansrijkste categorie daarmee herverdeeld is over scholen, blijft in het ongewisse. In ieder geval lijkt segregatie binnen de autochtone populatie van kansarmen minder van toepassing; hun 'dunne' verdeling over scholen impliceert tegelijk dat velen uit de doelgroep de facto niet gefaciliteerd zullen worden in het achterstandenbeleid omdat de betrokken scholen de vereiste concentratiedrempel van kansarme leerlingen niet overschrijden.

In dichtbevolkte gebieden daarentegen, met name de steden, is de segregatie in ieder geval toegenomen met dien verstande dat er zichtbaar allochtoon-kansarme scholen ontstonden (in het voortgezet onderwijs vaak als nevenvestiging door de gescheiden huisvesting van verschillende schooltypen). Witte en grijze (allochtoon-kansrijke) vlucht resulteerde daarnaast in elite-scholen of zelfs tot complete verhuizing van de kansrijke populatie uit de stad.

Het lijkt er vervolgens op dat marktwerking bij de schoolkeuze - ook bij een constant blijvende populatie-omvang - resulteert in verpaupering van de scholen aan de onderkant van de statusladder naast alsmaar verdere elite-concentratie aan de bovenkant. De kans dat de gemeente aan de bovenkant van die piramide steeds nieuwe extra lokalen moet financieren, terwijl het Onderwijskansenbeleid zich bekommert om de kwijnende scholen aan de onderkant, is niet denkbeeldig. En in dat licht gemaakte gemeentelijke afspraken voor een numerus fixus voor elitescholen hoeven een verdere uitselctering van hun publiek niet in de weg te staan en daarmee toch weer verdere segregatie. Budget-reservering voor de wegwijnende scholen zou een uiterste consequentie zijn van de wens tot marktwerking maar er zijn ook geluiden dat het kwaliteitsverlies op de statusarmste scholen hun voortbestaan onwenselijk maakt (vgl de keuze van doelscholen in het Onderwijskansenbeleid).

Dat segregatie resulteert in relatieve homogenisering van het publiek van de scholen aan onder- en bovenkant van de statuspiramide, hebben we in het begin van dit hoofdstuk al aan de orde gesteld. Concentratie van leerlingen die relatief achter liggen op het 'modale' leerplan naast concentratie elders van leerlingen die relatief voor liggen op dat leerplan, verleidt waarschijnlijk de betrokken schoolteams tot aanpassing van hun gehele leerplan, hetzij naar beneden, hetzij naar boven. We zagen daarvan indicaties in het vorige hoofdstuk. Indicaties die (mede) zouden kunnen verklaren waarom naast de individuele sociale achtergrond van leerlingen ook hun collectieve achtergrond van invloed zou kunnen zijn op hun schoolprestaties. We zagen eerder in

dit hoofdstuk dat de optelsom van traditionele curriculumdifferentiatie en ‘moderne’ innovatie-ideeën zo’n uit elkaar groeien van kansarme en kansrijke leerplannen zeker zou kunnen verklaren. Maar hoe daadwerkelijk de verhouding ligt tussen het modale leerplan van een school en de interne differentiatie daarvan, dat moet eerst nog duidelijk worden. *Passen scholen hun programma vooral aan aan de modale leerling of resulteert de differentiatie erin dat bepaalde categorieën overal hetzelfde te wachten staat, of ze daar nu meerderheid of minderheid vormen?*

In de afgelopen jaren zijn ook indicaties toegenomen voor onderscheiden gevolgen van het leerkrachtentekort op scholen met een overwegend kansarme of juist overwegend kansrijke populatie. De arbeidsmarkt van leerkrachten werkt gedeeltelijk in het voordeel van scholen met overwegend kansrijke leerlingen. Leerkrachten wonen vanwege hun eigen sociale positie vaker in de buurt van zulke scholen en het werk op die scholen is aantrekkelijker. Directeuren van scholen met veel kansarme leerlingen klagen vaker over een ontbrekend aanbod aan leerkrachten en melden vaker te werken met docenten die niet aan de nagestreefde kwaliteitsmaat voldoen. Let wel: dit laatste laat onverlet dat ook kan worden geconstateerd dat op die categorie scholen juist ook leerkrachten les geven met een hoog engagement.

### **3.4 Beleidslacunes en -contradicties**

Na meer dan dertig jaar kansenbeleid - zo wordt uit bovenstaand overzicht duidelijk - is het zeker niet zo dat het basisonderwijs geleerd heeft, daarin effectief en doelgericht te werk te gaan. Met cruciale kenmerken van het oude bestel, dat kansenongelijkheid haast expliciet tot systeemkenmerk maakte, is de facto niet afgerekend. In tegendeel, de innovatie-ideologie heeft in de jaren zeventig en tachtig wellicht dat oude karakter versterkt en het tegelijk voor velen acceptabel gemaakt door er onbedoeld een schijn van modernisering aan te geven. In geen geval kan worden volgehouden dat de formules van individuele differentiatie en schoolprofilering praktisch zijn ingevuld met een receptuur die zou passen bij de doelstelling van meer gelijke onderwijskansen.

De achteraf negatieve beoordeling van de innovatie en de omarming van Amerikaanse formules voor school-effectiviteit is vooralsnog niet omgezet in een duidelijke algemene beleidskeuze van de nationale overheid. Wellicht is ze vooral geadopteerd door scholen waar de maatschappelijke bovenlaag tracht de ruime onderwijskansen van hun kinderen ook te verwezenlijken. In dat geval is de kans groot dat de effectiviteitsformules schuil gaan achter traditioneel-innovatieve affichering van niet- of breed-cognitieve doelen of van aantrekkelijk klinkende procesbeschrijvingen.

Het onderwijsachterstandenbeleid is relatief ongeroerd gebleven door zowel de innovatie zelf als de uiteindelijke negatieve beoordeling van die innovatie. Veel meer is dat achterstandsbeleid beïnvloed door de verschuiving van doelgroepen richting etnische minderheden en de concentratie van die minderheden in de grote steden. Die



steden hebben geijverd voor overheveling van de betrokken budgetten naar stedelijk niveau zonder dat dat resulteerde in duidelijke onderwijskundige aanzetten voor verhoogde doorstroming van autochtone en allochtone kinderen van laagopgeleide ouders. De nadruk op Nederlands als tweede taal (soms naadloos overlopend in assimilatie-doelen) en de nadruk op sociaal-emotionele ontwikkeling en sociale competentie (soms nauwelijks verholde disciplinerende en criminaliteitsvoorkoming) hebben de oude doelen van verhoogde doorstroming en categorische emancipatie verdrongen. Vertrouwde categorieën autochtoon-kansarme leerlingen worden pas recentelijk als verwaarloosde doelgroep herontdekt door onder meer de onderwijsinspectie. Beleidsmatig vallen zij niettemin toenemend buiten de financieringskaders.

Sociaal-etnische segregatie, niet alleen in de schoolbevolking, maar mogelijk ook doorwerkend in leerplan en schoolteam, lijken zich autonoom door te zetten in stedelijk verband. De professionele en bestuurlijke competentie om in een wettelijk voorgeschreven ‘op overeenstemming gericht overleg’ van gemeente en lokale schoolbesturen die trend te keren, lijkt vooralsnog aan meerdere kanten te ontbreken. Tegelijkertijd is gelijke kansenbeleid niet zelden verworden tot crisisbeleid. De meest recente kabinetsplannen lijken wars van dat bewustzijn: ze leggen eerder de bijl aan de voet van wat er nog van het oude beleid resteert. Wat ervoor in de plaats gaat komen is vooralsnog onduidelijk.

Daarmee sluiten we onze typering van het betrokken beleidsveld af. Samen met de feitelijke inzichten over onderwijs en ongelijkheid zoals we die in het vorige hoofdstuk beschreven, is zo het vertrekpunt geschetst voor onze probleemstelling. Maar die vergt ook een theoretische onderbouwing. Die wordt gepresenteerd in het volgende probleemstellende hoofdstuk 4.



## 4 Probleemstelling

### 4.1 Deregulering en autonomie

Met de in hoofdstuk 2 beschreven inzichten over de feitelijke werking van het basis-onderwijs inzake ongelijke kansen en de in hoofdstuk 3 beschreven geschiedenis van het gelijke kansen-beleid zijn de belangrijkste kaders aangegeven van het hier beschreven onderzoek. In dit vierde hoofdstuk doen we een poging om een en ander theoretisch wat verder aan te zetten bij het uitwerken van onze probleemstelling. We doen dat langs twee wegen. De eerste komt neer op een poging om autonomie van scholen en steden zo te definiëren dat niet-planmatig en onbedoeld handelen evenzeer als invulling van beleid kan gelden als wel-planmatig en bedoeld. Op die manier wordt zowel een sociologisch-organisatorisch interpretatiekader geboden voor historisch gegroeide ongelijkheidsreproductie als voor een minder waarschijnlijke, maar daarom nog niet onmogelijke bewuste beleidskeuze in tegengestelde richting: school-beleid voor meer gelijke kansen. De tweede theoretische uitbouw is nog een niveau praktischer en haakt in op leerkrachtgedrag dat evenzeer zowel een ondoordachte, conservatieve uitwerking kan krijgen in de zin van een zichzelf waarmakend proces van traditioneel-ongelijke verwachtingen als ook, opnieuw minder waarschijnlijk maar daarom nog niet onmogelijk, ook een uitwerking kan krijgen in emancipatoir-kansengelijktrekkend perspectief. Beginnen we bij het eerste.

Bij het maken van de plannen voor het onderzoek waarvan ik hier verslag doe, heerste er enig optimisme over de mogelijkheden van lokaal achterstandsbeleid voor de toekomst. Vooral het idee dat scholen en andere lokaal verantwoordelijken hun directe kennis van de lokale achterstandsproblematiek nu onder eigen regie zouden kunnen vertalen naar praktisch en effectief kansenbeleid, was voor velen aanleiding tot optimisme.

Vanuit dat optimisme hebben wij in 1999 de inschatting gemaakt dat op korte termijn minstens één, maar waarschijnlijk meerdere praktische modellen zouden ontstaan van feitelijk gevoerd lokaal achterstandsbeleid. Dat was onderzoeksmatig ook een logische voorwaarde om vervolgens de impact van zulke beleidskeuzen te kunnen onderzoeken en te bekijken wat er zich feitelijk in de scholen afspeelt in het vlak van directe aanpassingen van het leerplan ter wille van grotere kansengelijkheid voor de aanwezige leerlingenpopulatie.

Van enig belang was ook onze verwachting dat de decentralisatie van het achterstandsbeleid zou resulteren in grotere inmenging en betrokkenheid van ouders uit de betrokken doelgroepen. Gegeven dat de plannen voor lokaal achterstandsbeleid gemeentelijke goedkeuring behoeven en juist veel ouders uit minderheden op lokaal niveau kiesrecht hebben, leek ons in eerste instantie de verwachting gerechtvaardigd

dat doelgroepen van het achterstandsbeleid toenemend greep zouden krijgen op de invulling van dat beleid.

Beide veronderstellingen werden door collega-onderzoekers in het betrokken veld en door eigen onderzoek bepaald niet bevestigd. Karsten (2002) typeert de geconstateerde, vooralsnog weinig professionele beleidswerking als volgt:

‘Om een optimaal beleidsproces te verkrijgen moeten de gemeenten nog leren wat regievoering inhoudt, dat wil zeggen politieke aandacht vragen (bijv. wethouders leiding laten geven), zich bezighouden met de positie van de verschillende actoren die moeten samenwerken (bijv. aandacht geven aan reeds eerder ingezette beleidsinitiatieven), het netwerk van actoren vormgeven (bijv. omgangsregels ontwikkelen), het draagvlak vergroten (bijv. maximaal gebruik maken van de inbreng van alle mogelijke actoren), richting geven (bijv. het vermijden van machtsconcentratie, dwang en reorganisatie). Juist een netwerkachtige omgeving legt belangrijke beperkingen aan de overheidsrol op. (.). Verschillende waarnemers (zie met name Algemene Rekenkamer, 2001) hebben in dit verband gewezen op de gebrekkige verantwoordingsstructuur, de tegengestelde belangen en doelen van de verschillende schoolbesturen en de negatieve beeldvorming rond achterstandsscholen.’

Zoveel over de voorlopig ontbrekende duidelijkheid in de lokale besluitvorming. Wat de inspraak van de doelgroepen zelf betreft, is Karsten niet veel optimistischer:

‘Ook anderen (Raad voor binnenlands bestuur, 1996) hebben erop gewezen dat in de Nederlandse bestuurspraktijk de nadruk sterk ligt op een instrumentele zienswijze van decentralisatie: sturen op output en bedrijfsmatige aanpak (effectiviteit en efficiëntie). Het gevolg hiervan is dat in de discussie de andere functie van de gemeente, namelijk als representant van de plaatselijke samenleving, lijkt te worden verwaarloosd. Meer aandacht voor dat aspect van de lokale politiek biedt gemeenten de optie om de doelgroepen van het beleid meer verantwoordelijkheid te geven (bijv. allochtone ouders voor de maatschappelijke kansen van hun kinderen) en ‘pedagogisch ondernemerschap’ en innovatiebereidheid te belonen.’

Deze typering past bij eigen bevindingen (Jungbluth, 2000) over de betrokkenheid van minderheden bij de uitwerking, invulling en evaluatie van het GOA, het gemeentelijk OnderwijsAchterstandsbeleid. Enerzijds is er een schat aan mogelijkheden om op lokaal niveau minderheden te informeren over hun zich geleidelijk realiserende immigratie en emancipatie en de vertaling daarvan in praktische beleidsprioriteiten voor betrokken scholen. Daartegenover staat de werkelijkheid van een feitelijk uitermate magere uitwerking van inspraakmomenten en minderhedenconsultatie. Als variant van lokaal beleid is het streven naar gelijke onderwijskansen in wezen nog steeds geen issue alhoewel het in termen van belang voor lokale welvaart en stabiliteit op allerlei makkelijk zou winnen van menig nu populairder thema..

Daarmee, en met wat we daarover eerder in dit rapport al beschreven, komt in zekere zin de klad in een belangrijk deel van onze oorspronkelijke probleemstelling: er kan in onze onderzoeksopzet niet worden gestart bij een min of meer afgebakende set van alternatieve invullingen van lokaal achterstandsbeleid. Laat staan alternatieven waar-

aan min of meer welomschreven verwachtingen te koppelen zouden zijn over de gevolgen voor het onderwijs in de betrokken scholen.

Ledoux, die we eerder al citeerden toen het ging om haar beschouwingen over de ontwikkeling van eigen schoolbeleid inzake achterstandsbestrijding, is niet veel optimistischer. Ook vanuit de bij het achterstandsbeleid betrokken scholen hebben er zich kennelijk geen identificeerbare modellen ontwikkeld van interpreteerbare varianten van achterstandsbeleid. Schoolautonomie wordt op dat punt kennelijk net zo weinig planmatig benut als de lokale gemeentelijke autonomie. Misschien zijn onze vragen over de impact van lokaal beleid ook wel mosterd na de maaltijd, nu het pas aangetreden kabinet geen plaats meer ziet voor gemeentelijke regie.

In het vorige hoofdstuk schetsten we de nooit werkelijk afgeronde discussie over een eventueel mislukt algemeen innovatiebeleid in het basisonderwijs. En we wezen op de op zijn best onduidelijke adoptie door overheid en inspectie van de receptuur voor 'effective schooling', nadat de innovatie onder andere op het punt van ongelijkheidsbestrijding niets bleek te hebben opgeleverd. Te diep leek de innovatie-ideologie haar spoor te hebben getrokken door onderwijsland om een voldoende politieke basis te vinden voor nog weer een nieuwe ommezwaai. Vernooij (2000) karakteriseert die algemene ontwikkeling als een tegenstelling tussen de zogenaamde 'Nieuwe Schoolbeweging' en de meer traditionele (maar na de negatieve beoordeling van de innovatie juist later weer meer aanbevolen) 'leerkrachtgestuurde benadering': De eerste, innovatieve 'werd evenals in Amerika gevoed vanuit de 'eeuw van het kind!' Deze stroming was meer ideologisch/idealistisch dan empirisch gefundeerd, was meer visie dan wetenschap en meer deductief dan inductief. De belangrijke aanhangers van deze stroming zijn dikwijls verbonden met de zogenaamde traditionele vernieuwingscholen. We denken dan aan Steiner (Antroposofische scholen), Montessori (Montessorischolen), Parkhurst (Daltonscholen), Freinet (Freinetbeweging), Peter Petersen (Jenaplan) en dichterbij huis Kees Boeke (Werkplaats). Tijdens het innovatieproces basisonderwijs rond 1980 adviseerde de toenmalige Innovatie Commissie Basisonderwijs (ICB) kleuter- en lagere scholen die 'basisschool' moesten worden, zich te spiegelen aan de traditionele vernieuwingsscholen. In het verlengde van het functioneren van de inspirators van de traditionele vernieuwingsscholen, moeten meer recente vernieuwers als Doornbos, Laevers, Stevens en Janssen-Vos gezien worden. Belangrijke representanten van de meer leerkrachtgestuurde benadering zijn in Nederland Veenman en Creemers.'

Over de effecten van de ene (meer populaire) versus de andere (nog nauwelijks gesetelde) oriëntatie laat Vernooij (2001) in een commentaar op 'Left Back: A Century of Failed School Reforms' van Diane Ravitch (2000) weinig twijfel:

'De betere resultaten van de leerkrachtgestuurde benadering ontstaan, omdat er meer structuur, meer ondersteuning en meer systematische instructie wordt geboden dan bij de progressieve, leerlinggerichte benadering. Deze instructieve ondersteuning houdt enerzijds in dat de leerlingen meer aanwijzingen, 'steigers' en begeleid toepassen wordt geboden; aan de andere kant gaat het om het inzetten van goed opgebouwd

onderwijsleermateriaal dat verwarring bij de leerlingen minimaliseert, het aanbieden van nieuwe leerstof in kleine stapjes en de leerling in voldoende mate laten oefenen om tot beheersing te komen. In de praktijk wordt deze aanpak door de doorgaans romantisch ingestelde progressieve onderwijskundigen verworpen, omdat deze vooral geloven in zelfontdekkend leren.’

Mochten Ledoux en Vernooij allebei gelijk hebben – en daar valt veel voor te zeggen – dan valt uit de scholen zelf (en ook uit hun ondersteuningscircuit) op dit moment weinig verstandigs te verwachten in termen van gerichte bestrijding van kansenongelijkheid. Laat staan dat de scholen zelfstandig de noodzakelijke omslag zouden kunnen maken. Gegeven onze historische analyse van het achterstandsbeleid, zou die omslag behoorlijk ingrijpend moeten zijn. Er zou een einde moeten komen aan de nauwelijks verholen standendifferentiatie in het voordeel van de kansrijke leerlingen, een traditie die wellicht door de innovatie onbedoeld is versterkt en tegelijkertijd is gemaskeerd. Daarvoor in de plaats zouden werkelijk innovatieve varianten van differentiatie moeten treden die geënt zijn op het herkennen van talent, ook als dat niet met middle-class gedragssymbolen gepaard gaat en het tot ontplooiing brengen van dat talent tot niveaus die een meer gelijke doorstroming (liefst zelfs een inhaaloperatie) mogelijk maken voor sociaal-etnisch kansarme groepen. Met prioriteit voor vaardigheden die nodig zijn voor doorstroming en die maatschappelijk worden beloond en met een didactiek die ook succes belooft bij ontstentenis van een middle-class thuisfront.

Opnieuw dus weinig reden om een of meer varianten te verwachten van door scholen geïnitieerde systematische aanzetten voor gelijke kansen-beleid. We zullen in dit opzicht in dit onderzoek aangewezen zijn op een exploratieve opzet, die open laat welk gebruik scholen maken van de hen (misschien wel niet eens duidelijke) autonomie om achterstandsbeleid – al dan niet in samenspraak met gemeente of andere lokale partners – vorm te geven. Directie- en leerkrachtinterviews zijn daartoe de geëigende kanalen.

Eventueel zal de uitkomst zijn dat scholen hun autonomie niet bewust hanteren voor beleid dat gelijke kansen dichterbij brengt. In dat geval is de kans groot dat we moeten terugvallen op wat we stelden over de historisch gegroeide praktijken en de zich min of meer autonoom voltrekkende ontwikkelingen in randcondities die scholen in een bepaalde rol duwen, los van de vraag of zij zich daarvan bewust zijn. Maar ook dat is in principe een invulling van de schoolautonomie.

## **4.2 Zichzelf waarmakende voorspellingen**

Aanmerkelijk ingewikkelder dan de vraag hoe lokale samenwerkingsverbanden van scholen en gemeenten de hen formeel toegekende autonomie zullen hanteren voor het vormgeven van achterstandsbestrijding, is die naar de feitelijke vormgeving van het onderwijs op de werkvloer, in de klas. Welk gebruik maken leerkrachten van hun

feitelijke professionele autonomie om sociale ongelijkheid te ondervangen en daarmee eventueel te voorkomen dat ze zich vertaalt in ongelijke kwalificaties van leerlingen bij de start van voortgezet onderwijs en verder? Of is de praktijk omgekeerd en resulteert die autonomie in een vanzelfsprekende historische lijn en onder allerlei niet-beleidsmatig gestuurde randcondities juist in (versterkte) ongelijkheid?

De eerder in hoofdstuk 2 beschreven bevindingen uit de PRIMA-metingen passen goed bij een denkmodel dat al in een reeks van (ITS-)onderzoeken op het terrein van onderwijs-en-ongelijkheid vruchtbaar bleek, te weten dat van 'de zichzelf waarmakende voorspelling'. Oorspronkelijk bedoeld (Merton, 1948) voor het verklaren van gedrag op de aandelenmarkt, wordt in deze theorie uitgelegd hoe systematische verwachtingen, ook al hebben ze oorspronkelijke geen of weinig feitelijke grond, toch kunnen resulteren in gedrag dat die verwachtingen waarmaakt. Hele economieën kunnen erdoor te gronde gaan en volgens Rosenthal en Jacobson ('Pygmalion in the classroom', 1968) kunnen ook hele generaties leerlingen er het slachtoffer van worden of er juist van winnen. Het is een theoretisch model dat goed aansluit bij enerzijds onze historische schets van de standendifferentiatie in het basisonderwijs en anderzijds bij de eerder beschreven bevindingen in PRIMA omtrent leerlingbeelden bij leerkrachten, prognoses voor Voortgezet Onderwijs en feitelijke schooleffectiviteit. In Jungbluth en Van der Hoeven-Van Doornum (1999) hebben wij een kernachtige beschrijving gegeven van de theorievorming rond zichzelf waarmakende voorspellingen sinds 1968, met name aan de hand van Good (1997). Veel van wat in deze paragraaf wordt opgenomen stamt uit of bouwt voort op onze beschrijving in 1999.

Om te beginnen moet in deze onderzoekstraditie verschil worden gemaakt tussen onterechte leerkrachtverwachtingen (tijdelijk gewijzigd door ingrepen van onderzoekers) en alledaagse in de regel niet veranderende leerkrachtverwachtingen. De eerste kunnen weliswaar resulteren in opmerkelijke, meetbare prestatieveranderingen bij de leerlingen, maar het tweede soort treedt veel subtieler en vasthoudender op en is mogelijk van meer betekenis, maar tegelijk minder goed meetbaar (vgl. het begrip 'adequate stereotyping' bij onder andere Lee e.a., 1995, het voortbouwen op al bestaande verschillen die daardoor verder toenemen en aan relevantie winnen). Wat al waar was, neemt door zijn incorporatie in het verdere onderwijsaanbod zo mogelijk nog sterker vorm aan. Helaas kun je, als allerlei krachten dezelfde kant op werken en niet echt manipuleerbaar zijn, de sterkte van de afzonderlijke determinanten in natuurlijke omgevingen niet goed bepalen. Dat maakt de bewijsvoering voor deze theorie er niet simpeler op.

De niettemin wel uitgevoerde onderzoeken kunnen naar analogie worden ingedeeld naar de vraag of ze werken met kunstmatig geproduceerde informatie over leerlingen (eventueel resulterend in een 'bias'-effect, Dusek 1975) of met feitelijke, 'natuurlijke' informatie zoals leerkrachten die over hun leerlingen plegen te hebben (resulterend in het veel gebruikelijkere 'sustaining' effect). Ook over de geldige meting van kunstmatig opgeroepen effecten bestaat discussie. Immers, wanneer de 'natuurlijke' informatie waarop leerkrachten zich in de alledaagse praktijk baseren, in strijd is met wat

onderzoekers kunstmatig aan docenten proberen 'wijs te maken', dan kan het resulterende ongeloof bij leerkrachten, zo meent Good, verklaren waarom er desondanks geen of maar beperkt effect meetbaar is bij de leerlingen. Meting van het 'bias'-effect resulteert dan in een onderschatting van de gewoonlijke rol van leerkrachtverwachtingen.

Maar juist in de alledaagse werkelijkheid ontstaan weer wel andere mogelijkheden om empirisch te onderzoeken welke gevolgen leerkrachtverwachtingen hebben, namelijk door te bestuderen welke consequenties de leerkrachten in hun onderwijsgedrag verbinden aan zulke 'natuurlijke' leerlingbeelden (vgl. Cooper & Good, 1983). Als je die eenmaal kent, kun je proberen vast te stellen wat de gevolgen zijn van dat wellicht wel controleerbare verschil in aanbod.

Op diverse onderdelen kan de theorievorming rond zichzelf waarmakende voorspellingen worden verbijzonderd. Die verbijzonderingen zijn hier niet alle aan de orde, zoals de vraag of leerlingen in hun zelfbeeld bepaalde verwachtingen bij de leerkracht overnemen, oproepen of bevestigen en of sommige leerlingen gevoeliger zijn voor suggestie dan anderen. Of dat sommige leerkrachten zich makkelijker laten leiden door hun leerlingbeelden dan andere docenten.

Belangrijker is de vraag wat leerkrachten tot bepaalde beelden van leerlingen brengt en tot welk gedrag die beelden mogelijk aanzetten. Tot de determinanten van die 'natuurlijke' verwachtingen behoren kenmerken als sociaal milieu, etniciteit en sekse, maar ook taalgebruik en fysiek uiterlijk of de voorafgaande plaatsing in bepaalde prestatiegroepen (o.a. Baron e.a. 1985 en Lee e.a., 1995). Dusek en Joseph (1985) voerden 77 studies op dat terrein secundaire analyses uit. Op grond van hun meta-analyses noemen zij sociale afkomst en etniciteit de belangrijkste bronnen waarop leerkrachten hun verwachtingen baseren.

Waartoe sociaal ongelijke leerkrachtverwachtingen onderwijskundig zoal aanleiding kunnen zijn, dat wordt in een literatuuroverzicht van Good en Brophy (1990) opgesomd: minder lang op een antwoord wachten bij verwachte laag-presteerders, het goede antwoord alvast voorzeggen en juist geen hints aanbieden of de beurt naar een ander laten doorschuiven, ten onterechte positief beoordelen, juist meer kritiek oefenen, minder vaak prijzen bij succes, niet reageren op spontaan-goede antwoorden, minder aandacht geven en minder interacteren, minder vaak een beroep op verwachtwakke leerlingen doen of alleen bij eenvoudige opgaven, ze verder weg van de leerkracht zetten, minder van ze vragen en dus minder inhoud aanbieden of genoeg nemen met half correcte dingen, overmatig sympathie koesteren en onnodig hulp aanbieden, bij voorkeur communiceren in onderonsjes en niet openlijk, hen van dichtbij en frequent volgen, onderscheiden prestatiecriteria hanteren, de verwachte laag-presteerders juist minder vriendelijk benaderen, oogcontact vermijden, minder vaak nonverbaal bevestigen, korter en minder informatief op vragen reageren, bij tijdsdruk juist minder tijd nemen voor instructie van verwachte laag-presteerders, hun plannen of ideeën minder vaak oppikken en een verarmd, zich herhalend en op uit-



het-hoofd-leren gebaseerd curriculum aanbieden. Wie soortgelijke voorbeelden uit de Nederlandse praktijk zoekt, kan terecht bij onder andere Van der Kley (1983).

Het is de vraag of bovenstaande subtiele karakterisering en ook kunnen worden gebruikt voor het beschrijven van curriculum- en sfeerverschillen tussen hele schooltypen of van verschillen tussen scholen. En bovendien valt op dat bovenstaande lijst af en toe verdacht veel overeenkomsten vertoont met dat wat in remediërende programma's juist als wenselijke aanpak voor laag-presteerders wordt aanbevolen. Er lijkt verrassend veel historische en praktische continuïteit te zijn in allerlei differentiatiepraktijken, hoewel de motieven of ideologieën waarop of van waaruit ze werden en worden gebaseerd, gepresenteerd en beleefd volstrekt tegenstrijdig lijken. Maar hebben we dat niet eerder gezien, in het geval van de op emancipatie van vrouwen en op roldoorbreking gerichte onderwijsvernieuwingen? Was niet ook ooit het 'opwaarderen' van traditioneel-vrouwelijke leerdomeinen volgens sommigen een oplossing voor sekse-ongelijkheid, waarbij de meiden maar moesten afwachten of 'de maatschappij' daarin ook zou meegaan bij de uitbetaling later?! Onder feministische vlag werden niet zelden de oude ongelijkheidspraktijken vaak voortgezet. Het is ideologisch en beleidsmatig bepaald geen makkelijk te accepteren waarneming, maar de 'opportunity structure' lijkt ook voor wat er rondom onderwijs-en-ongelijkheid gebeurt, bepalender dan allerlei wisselende ideologieën. En die 'opportunity structure' is voor achterstandsleerlingen hardnekkig constant: het onderwijsveld zelf kan met laagpresteerders tamelijk goed uit de voeten, heeft niet per se belang bij meer dan incidentele sociale opstroom en kiest bij voorkeur voor leerling-vriendelijke strategieën in termen van directe conflictvermijding en complementair-lage verwachtingen. Daarentegen heeft menigeen het idee dat de typisch prestatiegerichte aanpak van kansrijke leerlingen minder sympathiek en leerlingonvriendelijker is dan die van kansarme.

Niettemin is het zo dat in veel schoolbegeleidingswerk in de Verenigde Staten het opvoeren van verwachtingen bij de leerkrachten een populaire business is, ook of juist zonder koppeling aan het thema kansenongelijkheid. Maar het optimisme waarmee sommigen menen onderwijskansen te kunnen verbeteren door verwachtingen van leerkrachten op te vijzelen, berust volgens Good gewoonlijk op overschattingen. Zo refereert hij aan een effectvariatie van 0.2 tot 0.3 standaard deviaties, wat erop neer zou komen dat er bij 10 procent van de verwachte hoog-presteerders en 10 procent van de verwachte laag-presteerders een meetbare vooruitgang of achteruitgang zou optreden. Voorzichtigheid is hier geboden. Wie dat wil, kan waarschijnlijk een poos volhouden dat academisch talent zich uiteindelijk altijd wel op school zal doorzetten, misschien bij andere leerkrachten of tijdens andere schoolfasen en dat zou impliceren dat verwachtingen niet echt relevant zijn.. Maar minstens zo aannemelijk is de hypothese dat de verwachtingen zich juist in steeds weer kleine stapjes zelf waarmaken, ook al omdat de sociale en fysieke determinanten van de verwachtingen in hoge mate constant en consistent zijn tijdens de hele schoolloopbaan. En natuurlijk worden verwachtingen doorgaans mede waargemaakt omdat ook veel andere factoren in de regel dezelfde kant op sturen. En als die verwachtingen zich telkens enigszins waar-

maken in de feitelijke prestaties, tellen alle volgende fasen bij elkaar op en ontstaat een effect waarvan de relevantie, net als bij een auto met een lichte stuurafwijking, varieert met de totaal afgelegde weg. Omdat niet alle andere loopbaandeterminanten, van gezonde voeding via ongelijke sportaccomodaties tot ongelijk zakgeld en erfenissen, experimenteel constant te houden zijn, zal ook die totale loopbaan wel nooit in zijn afzonderlijke determinanten geanalyseerd kunnen worden.

Als leerkrachtverwachtingen een eigenstandig effect hebben op leerlingresultaten, zo als de theorie zegt, dan hoeft dat effect overigens maar gedeeltelijk verband te houden met sociaal-etnische ongelijkheid. Het fenomeen kan in principe een sterk individueel-toevallige kant hebben of meer leerkracht- dan leerlingafhankelijk zijn. In het laatste geval is het vooral een factor die schooleffectiviteit bepaalt, eerder dan kansenongelijkheid. Daarmee zullen we straks bij onze analyses rekening moeten houden. En in de tweede plaats zullen die verwachtingen vooral subtiel en gespreid-in-de-tijd aan leerlingen worden overgedragen in allerlei communicatie-situaties, veeleer dan alleen via aanwijsbaar structureel gedifferentieerd aanbod. Dat laatste valt bovendien op zijn best maar gedeeltelijk te meten. Dus zal het eventuele effect van verwachtingen sterker zijn dan alleen dat van de daaruit eventueel resulterende variatie in onderwijsaanbod. Hooguit ten dele en zeker in het basisonderwijs horen verwachtingen bij een geïnstitutionaliseerde differentiatie in onderwijsaanbod, bij voorbeeld de indeling van leerlingen in niveaugroepen of tracking. En de termen waarmee het bijbehorende onderwijsaanbod doorgaans wordt betiteld, laten zien, dat er eigenlijk niet zo'n groot verschil is tussen een praktijk van verarmd, zich herhalend aanbod voor de verondersteld-dommen als tegenhanger van opleidingsonderwijs voor de verondersteld-slimmen (samen de traditionele labelling) en dat wat juist als de remedieële track wordt betiteld voor bij te spijkeren achterblijvers dan wel koplopers (de moderne labels luiden 'herhalings- versus verrijkingsonderwijs'). Als dat ideologisch wezenlijke onderscheid al niet te maken is bij officiële groeperingsvormen voor leerlingen, nog moeilijker wordt het, als leerkrachten op eigen houtje aanbodverschillen gaan creëren binnen de gekozen methoden of boekjes. Wat is dan nog remedieel en wat werkt, al dan niet bedoeld, juist ongelijkheid-bevorderend? Waar slaan ongelijkheid-bestrijdende maatregelen om in nieuw standenonderwijs? In Nederland hebben Knoers (1983) en Leune (1983) zich herhaaldelijk kritisch uitgelaten over zulk soort onderwijskundige dilemma's.

Daarmee is duidelijk dat de theorie van de 'zichzelf waarmakende voorspellingen' bijzonder bruikbaar is voor ons doel maar niet simpel. Het gaat er dan om, verwachtingen die leerkrachten over hun leerlingen hebben te specificeren, maar vooral om te zien hoe die verwachtingen vorm krijgen in gericht gedrag naar leerlingen toe. Ons historisch overzicht van onderwijsbeleid inzake onderwijskansen en het overzicht van voorlopige bevindingen uit de PRIMA-cohortmetingen geeft daartoe praktische hints: in welke mate passen leerkrachten hun verwachtingen en streefniveaus aan aan achtergrondkenmerken van leerlingen en in welke mate bevorderen dan wel bestrijden ze daarmee feitelijk de kansenongelijkheid? En in welke mate variëren ze 'toevallig' in

de hoogte van hun verwachtingen en bepalen daarmee de effectiviteit van het basis-onderwijs? Hoe groot is hun speelveld en is daarin sturing op zijn plaats?

Het lijkt alsof met de afdaling naar het niveau van verklaringen voor leerkrachtgedrag een breuk ontstaat naar eerder beschreven verklaringen op organisatorisch niveau of lokaal dan wel landelijk beleid. Feitelijk is dat niet zo: in alle gevallen uit zich de manier waarop scholen de factor hun beleidsautonomie invullen, of dat nu onbewust-historisch zo gegroeid is of uitvloeisel van expliciet overeen gekomen beleid, in dat wat de leerkracht doet met gepercipieerde leerlingverschillen. Uiteraard vergt de vertaalslag naar schoolbeleid of hoger wel, dat expliciet wordt gevraagd naar eventuele beleidsvoering en naar motieven achter gekozen gedrag.

### 4.3 Voorbehouden en beperkingen

De algemene onderzoeksvraag, zoals opgenomen in het onderzoeksplan uit 1999 dat ten grondslag ligt aan dit onderzoek, wordt in vier beschrijvende en verkennende deelvragen uiteengelegd:

- A. Hoe is feitelijk de verdeling van onderscheiden categorieën leerlingen\* over de scholen, eventueel dependances?
- B. Welke formele\* en informele (\*) verschillen in onderwijsaanbod treden er op in binnenschoolse en in tussenschoolse termen en hoe zijn die gerelateerd aan A?
- C. Welke configuraties van formele en informele verschillen in onderwijsaanbod blijken gerelateerd aan verschillen in individuele onderwijseffectiviteit\* en in effectiviteit op schoolniveau\*
- D. Welke varianten van inmenging door het lokale beleid doen zich op onderscheiden locaties voor wat betreft de verdeling van leerlingen over scholen, de verdeling van aanvullende budgetten, het definiëren van wenselijke eindtermen en wat betreft het in scholen verzorgde onderwijsaanbod?

Het zijn deze vragen waarop in de komende hoofdstukken antwoord wordt gegeven. Het past op dit moment om daarbij twee voorbehouden te definiëren die horen bij het uitgevoerde onderzoek:

- het eerste is onderzoekstechnisch van aard en heeft betrekking op de representativiteit van het onderzoek. Die is wel gewaarborgd, maar de aantallen respondenten op het niveau van directeuren en leerkrachten kunnen bij sommige analyses kritisch laag worden. Daar waar dat het geval is, attendeer ik daarop. In de verantwoording van het veldwerk in het komende hoofdstuk wordt dat nader geëxpliciteerd en verantwoord;
- het tweede is onderzoeksmethodologisch en betreft de validiteit van de verrichte metingen via schriftelijke vragenlijsten. Het is moeilijk voorstelbaar - maar niets is uitgesloten - dat leerkrachten bij de invulling van de onderzoeksinstrumenten grotere verschillen in hun gedrag tegenover groepen leerlingen hebben geïndiceerd dan ze feitelijk in praktijk brengen; sociale wenselijkheid dus en dan ook nog veel-

al in hun nadeel. Minstens zo denkbaar echter is het, dat leerkrachten praktisch in hun onderwijspraktijk tot grotere gedragsverschillen geneigd zijn dan onze instrumenten indiceren. Sociale wenselijkheid in het nadeel dan van ons onderzoek. Dat zal moeten blijken uit herhalingsonderzoek. Daarmee is inmiddels een begin gemaakt door een verkort instrumentarium uit dit onderzoek alvast op te nemen in de metingen in 2003 van het PRIMA-cohortonderzoek;

- een derde en laatste voorbehoud is theoretisch van aard. Het is denkbaar dat leerkrachten waarnemingen doen bij leerlingen die veel verder gaan dan onze metingen en die resulteren in talentwaarnemingen (of waarnemingen van gebrek aan talent) die ons ontgaan. In dat geval zou hun gedrag tegenover die leerlingen niet de werkelijke determinant zijn van bepaalde leerlingprestaties (of het gebrek daaraan), maar slechts een pedagogisch correcte stap waarvan ons als onderzoekers de ratio ontgaat. Anders gezegd: het onderzoeksmateriaal zal de lezer die in de achterliggende basisredenering niet mee wil gaan niet overtuigen. Tenzij – en dat zal blijken – het wel heel onwaarschijnlijk wordt dat sommige leerkrachten om zich heen – ook na correctie voor sociaal-etnische achtergrond – toevallig louter opmerkelijk talentvolle en andere leerkrachten louter opmerkelijk talentloze leerlingen aantreffen.

## 5 Onderzoeksopzet

### 5.1 Eerste aanzet

In 1999 is de oorspronkelijke opzet voor dit onderzoek gesteld dat de meest wenselijke opzet er theoretisch een zou zijn waarin geselecteerde geografische gebieden die onder eenzelfde beleidsregime vallen compleet zouden worden gedekt, opdat de totale differentiatie in aanbod (tussen- plus binnenschools) daarmee in beeld zou komen. Steekproefeenheid zouden dan die stedelijke of anderszins afgegrensde gebieden zijn, waarbinnen segregatie en lokaal beleid elk als een complete set zou worden beschreven:

- segregatie in die zin dat duidelijk zou worden welke scholen zich toelaggen op welk publiek of juist niet en
- lokaal beleid als een samenhangend geheel van afspraken met sommige scholen en met andere niet.

Beide factoren zouden vervolgens in hun betekenis voor de onderwijskundige invulling van de scholen worden gezien.

Meteen al is toen duidelijk gemaakt dat zo'n ideale opzet alleen al om kostenredenen niet realiseerbaar was. 'Maar' zo hebben we toen gesteld 'de vraagstelling is immers met weinig inperkingen ook te beantwoorden, indien opgehangen aan de huidige PRIMA-opzet: een landelijk representatieve steekproef met een aanvulling van scholen met veel achterstandsleerlingen. Gezien de informatieve waarde, te verkrijgen via de aanvullende instrumentaties (ook voor andere, latere onderzoekers, met andere vraagstellingen), zullen deze bij voorkeur bij alle scholen in het onderzoek worden afgenomen, hoewel in principe voor de onderhavige opzet ook met een gestratificeerd sample gewerkt zou kunnen worden.'

Daarmee werden dus twee praktische opties open gehouden, beide ingebed in de PRIMA-metingen in het schooljaar 2000/2001:

- één waarbij de instrumentatie meteen al onderdeel zou worden van het complete cohort en
- één waarbij een sample uit dat cohort ook de instrumentaties uit dit onderzoek zou hanteren.

Koppeling van de nieuwe data aan gegevens uit het reguliere PRIMA-cohort-onderzoek zou de beantwoording van de onderzoeksvragen mogelijk maken

## 5.2 Aanpassingen

De goedkeuring en toekenning van het onderzoek is door de MaGW van NWO in maart 2000 aan het ITS meegedeeld. Dat was later dan in de officiële projectplanning voorzien, die uitging van een start per januari. Daar komt bij dat de financiering van de PROO-projecten op dat moment niet aansloot bij de tariefstellingen van het ITS. en er onder meer is gezocht naar uitvoering bij een ander deel van de KU Nijmegen. Pas in juli 2000 is voldoende helderheid ontstaan om toch met de uitvoering van het project binnen het ITS te starten.

Een en ander had tot gevolg dat de instrumentatie-ontwikkeling niet afgerond was op het oorspronkelijk geplande tijdstip, waardoor de dataverzameling geen onderdeel kon uitmaken van de PRIMA-metingen in het daarop volgende schooljaar. Tegen zo'n geïntegreerde opzet werden bovendien bezwaren ingebracht van de kant van het uitvoerend team van PRIMA. Daarop is aan NWO meegedeeld dat de uitvoering een half jaar zou opschuiven, wat ook praktisch voordelen had. Nu kon de dataverzameling in een zogenaamd 'tussenjaar' plaatsvinden, waarin in PRIMA geen veldwerk zou plaats vinden. Voorwaarde was dan wel dat een koppeling mogelijk zou worden aan gegevens uit de dan eerdere PRIMA-metingen. Daarmee is door NWO ingestemd en er is toestemming verleend voor die koppeling.

In de loop van 2001, maar na afloop van de dataverzameling voor de PRIMA-metingen, zouden volgens dit bijgestelde plan de twee pilot-studies worden uitgevoerd ter wille van de instrumentatie:

- een naar schoolgebonden leerplanverschillen in reactie op publiek en
- een naar de schoolaffichering in lokaal beleid.

De tweede pilot-studie is, zoals eerder in dit rapport inhoudelijk duidelijk is gemaakt, feitelijk niet opportuun geworden. De meritis van het GOA (gemeentelijk onderwijs-achterstandenbeleid) en het Onderwijskansenbeleid daarbinnen wettigen de verwachting anno 1999 niet, dat scholen zich als onderdeel van dat beleid expliciet zouden presenteren bij het publiek. De verwachtingen zoals die ten grondslag lagen aan de aanvraag uit 1999 waren niet langer opportuun. Er kon met een bescheidener instrumentatie-opzet worden volstaan, zoals verderop ook zal blijken uit de inhoudelijke rapportage.

De eerste pilot-studie heeft uiteindelijk een enerzijds uitgebreidere, anderzijds beperktere opzet gekregen dan oorspronkelijk gedacht. Uitgebreider, doordat de voorziene structuur van prestatietoetsen en op scholen gebruikte methoden niet werd aangetroffen en dus andere wegen voor de instrumentatie moesten worden gezocht, beperkter doordat het aantal leerkrachten dat om medewerking is gevraagd voor een afzonderlijk instrumentatie-onderzoek geringer was dan eerst gedacht en bij nader inzien nodig werd bevonden.

In de vervolgens aangepaste opzet voor het hoofdonderzoek is een aantal van 100 scholen als streefgetal aangeduid, gestratificeerd te kiezen uit de PRIMA-cohortscholen naar een typologie gebaseerd op samenstelling van het schoolpubliek.

Uitgangsgedachte was, zoveel scholen aan te zoeken als nodig om dit aantal te bereiken. Aangezien de meeste onderzoeksvragen betrekking hebben op lagere meetniveaus, te weten leerkrachten of leerlinggroepen en op individuele leerlingen liggen de aantallen daar navenant hoger, hoewel geen streefgetallen zijn genoemd.

### 5.3 Instrumentatie

Veel van de in het onderzoek te gebruiken variabelen maken onderdeel uit van de reguliere PRIMA-metingen en dat is ook in de aangepaste opzet zo voorzien. Prestatie- en intelligentietoetsen, achtergrond en leerlingprofielen (gestandaardiseerde portretjes die leerkrachten geven van hun individuele leerlingen, vgl. Jungbluth, Roede en Roeleveld 2001) zijn daarvan de belangrijkste voorbeelden. Maar ook kenmerken van het publiek als geheel en de voor sommige analyses gebruikte school-effectiviteitsrange behoren daartoe.

Vandaar dat in de onderzoeksaanvraag alleen wordt gesproken van ‘een aanvullende instrumentatie’ die zal worden ontwikkeld ten behoeve van:

- verborgen differentiatie op schoolniveau, te meten via de groepsleerkrachten in groep 6 en 8 en
- beleidsvarianten van lokaal achterstandsbeleid, te meten via de schooldirecteuren.’

Zoals gesteld, was al vrij snel duidelijk dat de instrumentatie voor beleidsvarianten van lokaal achterstandsbeleid van een minder of ander kaliber zou moeten zijn dan vooraf gedacht: er zijn in onderzoeken die daarop min of meer koersen vooralsnog geen af te bakenen varianten van lokaal achterstandsbeleid te onderkennen. Al in de loop van 2000 werd duidelijk dat in het onderzoek toch per school een instrumentatie zou moeten worden aangeboden die niet op enkele beperkte varianten van lokaal beleid zou koersen maar die in feite alle denkbare variatie voor mogelijk hield en die evenzo (of liever: vooral) de optie verdisconteerde dat de school in het geheel niet door lokaal beleid of lokaal kansenbeleid getekend zou (kunnen) zijn. Er is daarop besloten om dit deel van de instrumentatie enerzijds in het hoofdonderzoek uitgebreid te houden, anderzijds alle opties open te houden. Die opzet wettigde het achterwege laten van een eigen pilot, die dan immers dubbel werk en dubbele belasting van scholen zou impliceren. In de directievragenlijst wordt uitvoerig aandacht besteed aan kenmerken van de onderwijsinrichting, aan de presentatie van de school naar doelgroepen en aan de inmenging van bestuurszijde en van lokale overheden. Daarmee wordt de bedoelde categorisering naar beleidsvarianten ruimschoots gecompenseerd.

Aanmerkelijk ingewikkelder ligt het bij de instrumentatie voor het onderwijsaanbod, of liever het onderwijsaanbodniveau voor de jaargroepen zes en acht. Van deze instrumentatie, die is ontwikkeld/uitgevoerd in een combinatie van een uitgebreid stage-onderzoek en een assistentschap van twee studenten sociologie aan de KU Nijmegen (Stijn Ruiter en Gijs Weijters), is een afzonderlijk verslag gemaakt. Er is in dit verband herhaaldelijk overlegd met medewerkers van het CITO die bestrooken

zijn/waren bij de eindtoets en bij de ontwikkeling van CITO-volgsystemen. Ook is bij herhaling de hulp ingeroepen van hoofddocenten van de lerarenopleiding in Nijmegen en van lokale schoolbegeleiders. Analyses zijn uitgevoerd op toetsmateriaal van het CITO en van PRIMA en er zijn analyses gemaakt van veel gebruikte methoden in de groepen zes en acht van de basisschool voor taal en rekenen en van begeleidende docenten-handleidingen. Herhaaldelijk zijn opeenvolgende instrumentaties voorgelegd aan telkens kleine groepjes leerkrachten tot uiteindelijk een werkbaar format is gevonden. De daarin ingepaste mengvorm van leerlijnen en toetsitems is geselecteerd op grond van deels psychometrische en deels face-validity kenmerken. In de kern komt dit afzonderlijke onderzoeksverslag op de volgende bevindingen neer:

- de veronderstelling dat de moeilijkheidsgraad van toetsitems correspondeert met duidelijk te onderscheiden en te ordenen, benoembare cognitieve niveaus van opeenvolgende complexiteit, die is onjuist;
- datzelfde geldt voor de notie van hiërarchie in het gebruik van leerlijnen die wel als ordeningsprincipe voor leerplannen gebruikelijk zijn, maar die veelal cyclisch terugkeren in niet altijd even duidelijke varianten van cognitieve complexiteit;
- ook het principe van herhalings- en verrijkingstof is enerzijds wel common sense, maar niet in die zin dat voor leerkrachten achter het feitelijke onderwijsaanbod een min of meer helder impliciet schema schuil gaat, dat leerstof in overzienbare categorieën ordent parallel aan de cognitieve ontwikkeling van leerlingen tot minder goed dan wel beter presterende categorieën;
- differentiatie in aanbod en differentiatie in ‘verwachte ontwikkeling bij de leerling’ liggen niet zonder meer in elkaars verlengde. Er wordt in de praktijk enerzijds leerstof aangeboden die op of onder het veronderstelde ontwikkelingsniveau van bepaalde leerlingen ligt, maar anderzijds even zo makkelijk stof die daarboven ligt. Dit maakt het nodig om beide aspecten ‘aanbod’ en ‘ontwikkeling’ in onderlinge samenhang aan de orde te stellen en wel voor deelpopulaties uit de klas;
- een instrumentatie die afzonderlijke invulling per individuele leerling nodig maakt, is bijzonder tijdsintensief, terwijl groepsleerkrachten hun klas veelal beleven als een relatief makkelijk in enkele categorieën in te delen compositie van kop-, midden- en/of staartgroepen van leerlingen.

Daarmee is in wezen de uiteindelijke instrumentatie als volgt te omschrijven:

- er is aan de leerkrachten gevraagd om enerzijds hun klas (en in voorkomende gevallen die van het eerdere meetjaar in PRIMA) in te delen in liefst een kop-, midden- en of staartgroep wat betreft algemeen prestatieniveau;
- anderzijds is hun een lijst met namen van huidige en eventueel eerdere leerlingen aangeboden met de vraag om die leerlingen te willen classificeren in termen van kop-, midden- en of staartgroep-leerlingen;
- vervolgens is de leerkrachten een reeks leerlijnen en een reeks toetsopgaven voorgehouden met de vraag om van elk daarvan, en wel afzonderlijk voor telkens hun kop-, midden- en of staartgroepleerlingen aan te geven of de betrokken leerstof in het betrokken schooljaar al dan niet zou worden aangeboden en wel in het perspec-



tief van zich bij de betrokken deelgroep leerlingen ontwikkelende leerstofbeheersing of niet.

De resulterende antwoordcategorieën per item en per wat wij verder zullen betitelen als ‘statusgroep binnen de klas’ (kop-, midden- dan wel staartgroep) luiden:

- ‘hoef ik voor deze subgroep niet meer te behandelen, zij beheersen dit allemaal al WEL bij het begin van het schooljaar’ (1)
- ‘behandel ik dit jaar WEL voor deze subgroep en dat zal deze subgroep dit jaar ook vast WEL leren’(2)
- ‘behandel ik dit jaar WEL voor deze subgroep maar of deze subgroep het ook zal leren, dat valt nog te bezien’(3)
- ‘behandel ik dit jaar WEL voor deze subgroep maar ik denk eigenlijk NIET dat deze subgroep dit jaar dit nog zal leren’(4)
- ‘behandel ik dit jaar NIET voor deze subgroep, die komt aan deze leerstof (dit jaar) NIET toe’(5).

De aldus ontstane instrumentatie is alsnog aan een beperkt aantal leerkrachten voorgelegd en geanalyseerd.

Ook ten behoeve van andere onderzoeksdelen zijn uitgebreide instrumentaties gemaakt, te weten de vragenlijsten voor directies en die voor groepsleerkrachten. Zij komen inhoudelijk voldoende aan de orde bij de betrokken rapportage-hoofdstukken.

#### **5.4 Stratificatie**

Zoals gezegd, komt de uiteindelijk gevolgde onderzoeksopzet neer op een gestratificeerde steekproef van scholen waar in het schooljaar 2001/2002 aanvullende gegevens zijn verzameld bij de PRIMA-metingen in het voorafgaande schooljaar. Data-verzameling buiten de PRIMA-steekproef is wel overwogen, maar niet verstandig geacht.

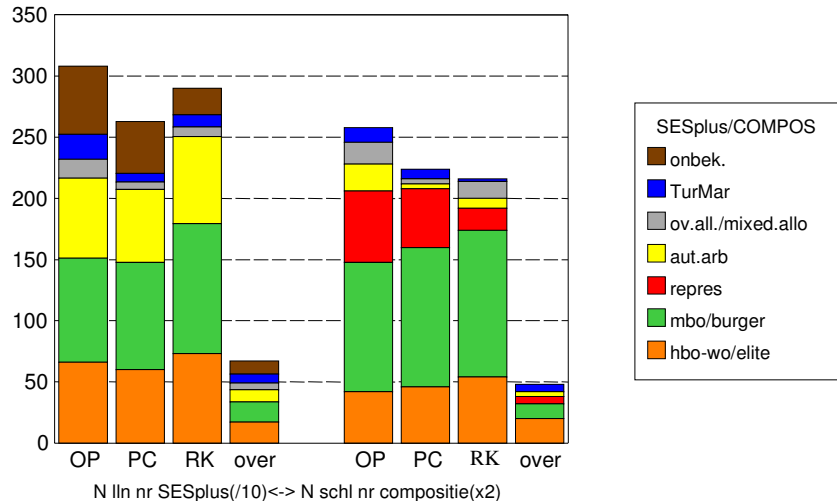
De stratificatie heeft plaatsgevonden op grond van een typologie van de scholen die gebaseerd is op de meest dominante sociaal-etnische categorie leerlingen op de scholen. Eerste ingang is op individueel leerlingniveau het onderwijsniveau van de hoogst opgeleide ouder. Dat is onderverdeeld in drieën (hoog, midden en laag), waarna binnen de categorie laag drie groepen leerlingen zijn onderscheiden: autochtoon, Turks-Marokkaans en overige migranten. (Etnische herkomst wordt dus niet onderscheiden binnen de categorieën midden en hoog, wat in de betrokken PRIMA-typologie wordt ingegeven door statistische overwegingen). Vervolgens worden de afzonderlijke scholen gecategoriseerd naar de aanwezigheid van deze categorieën leerlingen en wel zo dat zij:

- als elite-scholen worden gecategoriseerd als veertig procent of meer van de leerlingen ‘hoog’ opgeleide ouders heeft;

- als burger-scholen worden gecategoriseerd als veertig procent of meer van de leerlingen 'middelbaar' opgeleide ouders heeft;
- als autochtoon kansarme scholen worden gecategoriseerd als veertig procent of meer van de leerlingen 'laag' opgeleide ouders heeft wier ouders niet tot etnische minderheden behoren;
- als Turks-Marokkaans kansarme scholen worden gecategoriseerd als veertig procent of meer van de leerlingen 'laag' opgeleide ouders heeft van Turkse of Marokkaanse herkomst;
- als overig-allochtoon kansarme scholen worden gecategoriseerd als veertig procent of meer van de leerlingen 'laag' opgeleide ouders heeft die allochtoon zijn en de school niet tot bovenstaande categorie behoort;
- als representatieve school wordt gecategoriseerd als geen van bovenstaande categorieën van toepassing is.

De indeling resulteert in de in Grafiek 5.1. weergegeven cijferopstelling. Vermeld is enerzijds de populatie van leerjaar 8 in de representatieve steekproef van PRIMA op leerlingniveau (links in de grafiek), uitgesplitst naar individuele achtergrond en zuil. Rechts in de grafiek staan aantallen scholen in diezelfde steekproef, nu volgens bovenstaande schooltypering ingedeeld en opnieuw uitgesplitst naar zuil.

*Grafiek 5.1 - Feitelijke verdeling van leerlingen (alleen groep 8) en scholen in de representatieve steekproef van PRIMA2001, ingedeeld naar respectievelijk de PRIMA-typologie SESplus en de PRIMA-typologie Compositie en beide uitgesplitst naar zuil*



'onbekend' komt alleen voor op individueel  
'representatief' alleen op schoolniveau

Uit de cijferopstelling is een reeks interessante conclusies te trekken, vooral rond de verdeling van kansarme leerlingen over de zuilen en het optreden van segregatie binnen elk van de zuilen. Voor ons is nu vooral van belang dat op schoolniveau de categorie ‘autochtoon-kansarm’ slecht vertegenwoordigd is: de betrokken leerlingen zijn relatief sterk verspreid over scholen.

Uit de onderscheiden categorieën scholen zijn er vervolgens vier geselecteerd voor het onderzoek: elite-scholen, burger-scholen, autochtoon-kansarme scholen en de tot één groep samengevoegde allochtoon-kansarme scholen. Van elke categorie is in eerste instantie een vertegenwoordiging met 25 scholen nagestreefd.

In veel van de analyses worden in principe alleen verschillen tussen de categorieën scholen onderzocht. Soms – als de aantallen daartoe aanleiding geven – wordt de populatie gedichotomiseerd tot kansrijk versus kansarm. Soms wordt alleen een trend weergegeven die de vier onderscheiden categorieën ordent van sterk kansrijk tot sterk kansarm. Uiteindelijk worden de belangrijkste samenhangen op onderscheiden meet-niveaus aan elkaar gerelateerd zonder gebruikmaking van typologieën op individueel of groepsniveau.

## 5.5 Respons

Voordat we de definitieve respons weergeven, citeren we nogmaals het onderzoeks-ontwerp in zijn beschrijving van de dataset:

‘Per individuele leerling zijn bekend: prestaties, een sociaal-emotionele gedragskwalificatie door de leerkracht, leeftijd en sekse, opleidingsniveau van de ouders, doel-groepcategorisering in achterstandsbeleid en etniciteit. Al deze gegevens kunnen worden geaggregeerd naar hogere niveaus.

Per individuele leerling is ook bekend een kwalificatie van extra aanbod (remediëring, herhalingsstof, verrijkingsstof), daarnaast leerkrachttypering in termen van veronderstelde capaciteiten en veronderstelde latere V.O.-keuze.

Per jaargroep een kwalificatie van het aanbod in met name het taalonderwijs. Deze wordt dus uitgebreid met een nieuwe, aanvullende instrumentatie.

Per school een kwalificatie van teamkenmerken, pedagogisch-didactische identiteit (wordt nu eveneens uitgebreid), facilitering en positie in het lokaal voorrangbeleid (wordt eveneens uitgebreid). Het kenmerk ‘aanvullende doel-definiëring’, verwijzend naar lokale beleidsnota’s wordt op schoolniveau gemeten, omdat het analyseniveau van gemeenten in het design ontbreekt.

Bestaande operationalisaties worden gekozen voor het kwalificeren van scholen of schoolvestigingen in termen van publiek, in termen van facilitering en in termen van effectiviteit.’

Met uitzondering van de wat optimistische categorisering in het kader van lokaal beleid en met de connotatie dat het aanbodniveau breder wordt gemeten dan alleen

via taal, wordt bovenstaande doelstelling in de feitelijke uitvoering bereikt. Directeuren worden afzonderlijk bevraagd met een directie-vragenlijst die grotendeels handelt over inrichtingskenmerken en inmenging van bestuur en lokale overheid. Leerkrachten categoriseren leerlingen uit de eerdere PRIMA-meting naar status binnen de groep (kop-, midden- en staartgroepleerlingen) net als leerlingen van het lopende jaar. Zij vullen over huidige leerlingen alsnog achtergrondkenmerken, CITO-scores en zoveel mogelijk ook hele leerlingprofielen in. Daarnaast geven zij per statusgroep een volledige indicatie van het aanbodniveau. En ook zij vullen een eigen leerkrachtvragenlijst in over andere relevante inrichtingskenmerken.

In het najaar van 2001 zijn 140 scholen (gestratificeerd getrokken uit het PRIMA-scholenbestand) aangeschreven met het verzoek mee te werken aan zowel de vragenlijst van directeuren als aan invulling van leerlingformulieren en aan de vragenlijst voor groepsleerkrachten van groep 6 en 8. Met name onder de scholen met overwegend kansarme leerlingen bleek de responsbereidheid zeer bescheiden, onder meer onder verwijzing naar de eerdere PRIMA-metingen. Er is daarop uitvoerig overlegd en uiteindelijk is besloten om te wachten op een gelukkiger moment voor dataverzameling.

Dat moment leek gekomen (en verder uitstel was ook niet meer mogelijk) in het voorjaar van 2002. Maar ook toen is – ondanks een tegemoetkoming met tegoedbonnen – maar een beperkte respons verkregen. Dat is vooral pijnlijk op schoolniveau, waar de categorie ‘autochtoon-kansarme’ scholen maar matig vertegenwoordigd is. Helaas was verder uitwijken naar andere scholen binnen die categorie niet mogelijk; alle in PRIMA deelnemende scholen uit die categorie zijn aangeschreven.

Voor de analyses op schoolniveau betekent dit, dat soms wordt uitgeweken naar de eerder aangeduide tweedeling kansrijk-kansarm en dat er soms resultaten worden vermeld die wel een trend laten zien, maar die vermoedelijk door gebrek aan aantallen niet significant zijn. Uiteraard wordt dat dan nadrukkelijk vermeld. Minder problematisch zijn de aantallen op het niveau van leerkrachten, statusgroepen (kop-, midden- en staartgroepen) en uiteindelijk leerlingen. En voor de goede orde: belangrijke samenhangen worden opnieuw getoetst in het eerstvolgende PRIMA-cohortonderzoek, waarvan de dataverzameling bij de totstandkoming van dit rapport net is afgerond.

De uiteindelijk deelnemende aantallen:

<i>Op schoolniveau:</i>	Elite	Burger	Blank-Kansarm	Gekleurd-Kansarm
	17	12	6	10
<i>Op leerkrachtniveau:</i>	Groep 6: 33		Groep 8: 32	

*Op statusniveau:* 149 kop-, midden- en staartgroepen

te weten	6strt: 21	6midd: 23	6kop: 29
(in N-leerlingen):	8strt: 21	8midd: 26	8kop: 29

*Op leerlingniveau:* Statusgegevens over de positie in de klas: 798 leerlingen.  
Achtergrondkenmerken 1577 leerlingen uit schooljaar 2002,  
waaronder van 511 leerlingen ook CITO-eindtoets-scores.  
Complete leerlingprofielen zijn alsnog ingevuld over 401  
leerlingen.

Aan de verkregen gegevens zijn vervolgens op leerlingniveau alle relevante variabelen toegevoegd die bij de eerdere PRIMA-metingen verzameld zijn. Daarbij moet worden bedacht dat in PRIMA slechts voor de helft van de leerlingen een leerlingprofiel is ingevuld, waardoor dat bestand bij sommige analyses tenminste gehalveerd is.

Uit deze totale groep van gegevens zijn analysebestanden gecreëerd die steeds het meest informatieve en omvattende databestand bevatten dat voor die analyses mogelijk is. Ook dat resulteert in steeds wisselende aantallen.



## 6 Schoolverschillen

### 6.1 De directeuren en hun achtergrond

Er hebben aan het onderzoek 46 directeuren van basisscholen deelgenomen, waarvan 29 van scholen met overwegend kansrijke leerlingen (17 elite-, 12 burgerscholen) en 16 van scholen met overwegend kansarme leerlingen (6 autochtoon, 10 allochtoon).

15 Procent van de directeuren is jonger dan 40 jaar. Ruim de helft is 50 of ouder en niemand is ouder dan 60 (gemiddeld: 50 jaar). Dertien van hen zijn vrouwen en zij zijn gemiddeld jonger (45) en licht oververtegenwoordigd in de categorie 'scholen met overwegend autochtone kansarme leerlingen'. Minder dan 10% van de directeuren leeft alleen, de helft leeft in een gezin met minimaal drie personen (bij de mannen gemiddeld 3,5, bij de vrouwen 2,8). Tweepersoons-huishoudens zijn oververtegenwoordigd onder de directies van allochtoon-kansarme scholen. De directeuren hebben gemiddeld twee kinderen, de dames een kind minder dan de heren. Bij de allochtoon-kansarme scholen is het kindertal van de directeuren het laagst. Bij eenderde van de directeuren is het inkomen niet het hoofdkomen dan wel één van de hoofdkomens, bij eenderde is het wel hoofdkomen zonder tweede inkomen en bij de overige eenderde gaat het om het enige inkomen. Tot de eerste categorie behoort 70% van de dames en 16% van de heren, tot de tweede 15% van de dames en 41% van de heren en tot de derde categorie 15% van de dames en 44% van de heren.

Vrijwel alle mannen (97%) hebben een voltijds-aanstelling tegen 85% van de vrouwen. Van de mannen is 7% directeur van meer dan één school, van de vrouwen dubbel zo veel. Van hun aanstellingstijd besteden de directeuren 70% aan directietaken, de heren 7% meer dan de dames. Toch ligt het aantal uren gespendeerd aan onderwijs (gemiddeld 17) bij de mannen gemiddeld bijna vijf uur hoger (wat verklaarbaar is door de sekseverschillen in aanstellingsomvang).

Directeuren van scholen met overwegend kansarme leerlingen spenderen aanzienlijk meer van hun aanstellingstijd aan directietaken (ruim 80% versus ruim 60%) en geven maar half zoveel uren les. Dat kan niet liggen aan de totale aanstellingstijd, want die is naar type school gelijk. Er is ook geen verschil in de mate waarin men directeur is van meerdere scholen.

Het aantal ervaringsjaren bedraagt gemiddeld 27, bij de mannen ligt dat gemiddeld bijna zeven jaar hoger dan bij de vrouwen. Dat verklaart tevens waarom het aantal ervaringsjaren ongeveer vier jaar lager dan gemiddeld ligt bij directeuren van scholen met overwegend autochtone kansarmen. In de loop van die jaren gaf men gemiddeld aan 3,6 verschillende scholen les, de heren aan anderhalve school minder dan de dames. Directeuren van scholen met overwegend autochtoon-kansarme leerlingen waren gemiddeld aan bijna dubbel zoveel scholen verbonden als de overigen.

41% Meldt een partner te hebben met een (gelijk) hoog opleidingsniveau, 35% een middelbaar en 13% een laag opleidingsniveau (11% heeft geen partner). De dames hebben vaker geen partner (23 vs. 6%), dubbel zo vaak een hoog opgeleide partner (69 vs. 31%) en veel minder vaak een lager opgeleide partner (8 vs. 63%). Directeuren met relatief lager opgeleide partners vinden we oververtegenwoordigd in de categorie ‘burgerscholen’.

Geen van de directeuren spreekt thuis een andere dan een Nederlandse taal. Niemand is afkomstig uit het buitenland. 52% van de mannen komt zelf uit het lager milieu (opleiding vader), 16% uit het hoger milieu. Bij de dames is dat allebei 27%. Het opleidingsniveau van de moeders ligt bij beide gelijk en nooit hoog. Ook in hun herkomstgezin spraken allen een Nederlandse taal. Op scholen met veel kansrijke leerlingen is het herkomstmilieu van de directeuren uitdrukkelijk lager dan gemiddeld, op scholen met vooral allochtoon-kansarme leerlingen is hun herkomstmilieu juist relatief hoog (zowel opleiding vader als opleiding moeder).

Ruim eenderde van de directeuren heeft een politieke voorkeur voor centrum-rechts, ruim de helft voor links en dat is bij beide seksen zo. Links is duidelijk oververtegenwoordigd op ‘elite-scholen’ en ondervertegenwoordigd op ‘burgerscholen’. 84% van de mannelijke directeuren is lid van een vakbond tegen 69% van de vrouwelijke. Op scholen met overwegend kansrijke leerlingen ligt het vakbondslidmaatschap rond 15% lager dan elders. Ruim 60% is lid van een kerkgenootschap, de dames net als de heren. Op scholen met overwegend autochtoon-kansarme leerlingen is het percentage kerkelijke directeuren het hoogst (ruim 80%), op die met overwegend allochtoon-kansarmen het laagst (ruim 30%).

Helaas is een van de gevolgen van de relatief geringe uiteindelijke deelname op dit niveau van het onderzoek, dat er met bovenstaande gegevens nauwelijks analyses uitvoerbaar zijn die een verband leggen tussen de kennelijk nogal diverse achtergronden van directeuren en de problematiek van segregatie. Sociologisch lijken enkele van bovenstaande observaties voldoende interessant om ze in grotere bestanden (met name de PRIMA-metingen) opnieuw te verzamelen.

## **6.2 De schoolbevolking**

Het aantal leerlingen op de scholen waarvan directeuren meewerkten aan het onderzoek bedroeg op elitescholen gemiddeld 235, op burgerscholen 186, op autochtoon-kansarme scholen 171 en op allochtoon-kansarme scholen 185. De verhouding tussen scholen met een klimmende dan wel dalende populatie-omvang blijft op elite-scholen ongeveer in evenwicht, op burgerscholen ligt de verhouding twee op één, op de autochtoon-kansarme scholen één op vier en op de allochtoon-kansarme scholen één op twee.



De directeuren hebben de samenstelling van dat publiek allereerst ingeschat naar sociaal milieu. Dat levert de volgende (niet tot 100% optellende) cijfers op (Tabel 6.1):

*Tabel 6.1 - Leerlingsamenstelling naar herkomstmilieu op onderscheiden typen scholen volgens de directeur*

Type school	Sociaal milieu				
	zeer laag	laag	midden.	hoger	zeer hoog milieu
Elite	4,71	13,94	43,24	29,65	8,47
burger	5,00	29,38	41,08	17,08	4,00
arbeid	27,17	43,67	24,17	2,83	1,17
Allo	67,80	21,10	8,40	2,20	,50

Een tweede inschatting van de leerlingensamenstelling is die naar herkomst:

*Tabel 6.2 - Leerlingsamenstelling naar herkomstland volgens opgave directeur op onderscheiden typen scholen*

	Herkomstland						
	NL	Col	Tur	Mar	Vlucht	Over.	Illeg.
Elite	92,71	1,41	1,24	,35	8,41	1,47	,00
burger	97,15	,00	,00	,00	2,31	,38	,00
arbeid	73,33	5,83	11,50	7,67	2,50	5,67	,17
Allo	17,10	6,60	35,00	24,60	4,70	12,40	,56

Slechts een van de directeuren meldt, afspraken te hebben ter begrenzing van het aantal allochtone leerlingen. Het gaat om een zwarte school.

Vervolgens hebben de directeuren een schatting gemaakt van het percentage leerlingen op hun school dat bepaalde bijzondere kenmerken heeft: Ook die worden hier uitgesplitst naar type school (Tabel 6.3):

*Tabel 6.3 - Karakterisering van de leerlingpopulatie per type school door de directeur (A)*

Type school	% dat van groep 1 t/m groep 8 op uw school zit	% dat binnenkomt in een hogere groep dan groep 1	% dat vroeger naar het speciaal onderwijs zou zijn gegaan	% bij binnenk. niet in het Nederlands aanspreekbaar	% bij binnenk. slecht voorb. op gedragsregels en omgangsvormen school	% bij binnenk. al redel. goed k. lezen	% dat aan het slot van groep acht niet toetsgeschikt is
elite	85,12	11,18	4,69	13,69	4,12	2,13	1,81
burger	93,08	6,69	7,46	1,00	9,92	2,00	1,50
arbeid	88,33	10,80	10,20	5,83	16,50	,50	4,20
allo	68,89	24,70	19,20	45,70	52,00	3,89	8,10

En nog weer in andere termen (Tabel 6.4:

*Tabel 6.4 - Karakterisering van de leerlingpopulatie per type school door de directeur (B)*

Type school	% dat uiteindelijk atheneum of gymnasium haalt	% dat later tot de drop-out lln zal behoren (geen VO af maakt)	% dat voor het verlaten van groep 8 met de politie in aanraking is geweest	% dat voor deze school kiest alhoewel andere scholen dichterbij hun woonadres liggen	% dat thuis over een computer beschikt	% dat thuis beschikt over een computer met internetverbinding
Elite	22,53	2,71	1,13	27,81	78,94	65,29
Burger	12,25	4,83	1,27	42,75	71,92	55,00
Arbeid	5,17	6,60	3,50	10,50	65,00	43,33
allo	3,67	8,78	5,22	2,00	32,22	18,13

We komen op deze bevindingen terug in onze concluderende paragraaf aan het einde van dit hoofdstuk.

### 6.3 De schoolbesturen

Vijftien van de zestien kansarme scholen zijn binnenstadsscholen of wijkscholen tegen vier van de dertig kansrijke scholen. Eenderde van de scholen in het onderzoek is openbaar, de rest bijzonder. Onder de zwarte scholen in het onderzoek ligt het aandeel openbare scholen dubbel zo hoog.

Slechts één van de scholen wordt rechtstreeks bestuurd door het college van B&W. Alle andere hebben een eigen bestuur of bestuurscommissie. Dat ‘eigen bestuur’ beheert als het om kansrijke scholen gaat gemiddeld twaalf scholen, als het om kansarme scholen gaat gemiddeld dertig scholen. Voltallige vergaderingen van het bestuur vinden op de kansrijke scholen gemiddeld een keer per jaar vaker plaats dan op de kansarme. Het fenomeen dagelijks bestuur kennen 60% van de kansrijke en 73% van de kansarme scholen. Onder de betrokken kansrijke scholen hebben de directies gemiddeld tien keer jaarlijks, op de betrokken kansarme gemiddeld zeven keer contact met (leden van) dat dagelijks bestuur. Ruim 60% van de directeuren van de kansrijke basisscholen heeft zelf een bestuursstatus tegen 50% van de directeuren op de kansarme scholen. Op de kansrijke scholen zegt 69% van de directeuren dichter bij het team te staan dan bij het bestuur; op de kansarme scholen is dat 45%.

Er zijn in de directie-interviews zesentwintig onderwerpen aangeboden waarop bestuursbemoeienis denkbaar is. Slechts bij vier daarvan blijkt sprake te zijn van een duidelijke correlatie met de vraag of de betrokken school vooral kansrijke of vooral kansarme leerlingen bedient. En wel steeds in die zin dat de bestuursbemoeienis op kansrijke scholen hoger is. Dat komt tot uitdrukking in onderstaande discriminantfunctie (Wilks'lambda .72 bij  $p = .014$ ) waarop kansrijke scholen een centroid-score halen van 0.43 en kansarme  $-0.87$ . De functie correleert als volgt met de items:

- een evt. terugrapportage van de CITO-eindtoets	,770
- het aantrekken van extra budgetten via ouders	,725
- de wijze waarop de school zich naar buiten presenteert (PR)	,463
- het aantrekken van extra budgetten van overheidswege	,395

Berekenen we een gemiddelde over de zesentwintig aangeboden onderwerpen voor bestuursbemoeienis (met als resultaat een intensiteitsscore voor bestuursbemoeienis) dan verloopt die als volgt over de onderscheiden schooltypen (N.B. de verschillen zijn niet significant):

- 3.0 bij elitescholen
- 2.7 bij burgerscholen

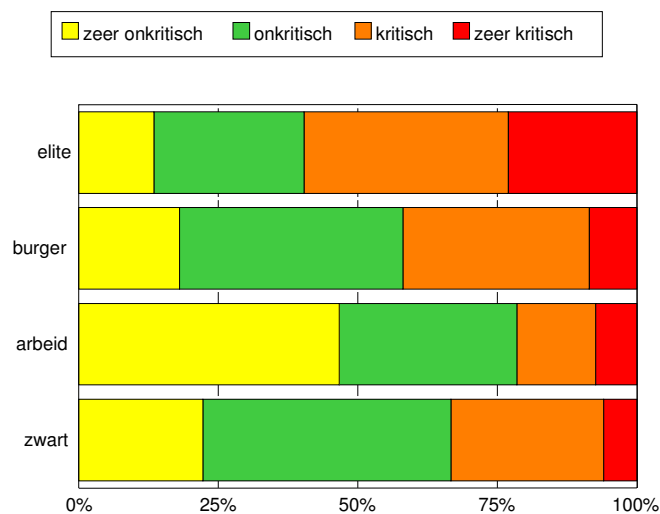
- 2.7 bij blanke arbeidersscholen
- 2.4 bij zwarte arbeidersscholen.

Noch bij kansrijke noch bij kansarme scholen is het contact tussen ouders en schoolbestuur intens. Gemiddeld scoren beide '2' op een 6-puntsschaal, wat staat voor 'een enkele keer formeel contact'.

#### 6.4 Ouders en schoolkeuze

Duidelijke verschillen tussen scholen met verschillend publiek in de mate waarin zij zich moeten inspannen om de keuze van hun school te bevorderen zijn er niet. Die keuze spreekt slechts bij vier van de directeuren niet (volstrekt of tamelijk) vanzelf. Wel significant verschillen naar de onderscheiden typen scholen de percentages (zeer) onkritische respectievelijk (zeer) kritische ouders. De resultaten staan vermeld in Grafiek 6.1.

*Grafiek 6.1 - Mate waarin ouders kritisch ingesteld zijn ten opzichte van de school naar type school*



Zouden we op basis van deze bevindingen de vier typen scholen ordenen naar kritische houding van de ouders, dan zouden allochtoon-kansarme en autochtoon-kansarm van positie wisselen. We zullen dat vaker zien.

De vraag hoe volgens de directeuren de ouders oordelen over de school (wat het imago is van de school, wat de sterke en wat de zwakke punten) resulteert in een complex patroon. In een discriminant-analyse worden de vier onderscheiden typen basisscholen op drie manieren ten opzichte van elkaar geordend (Eigen-waarden (9.8/5.6/2.4) met de volgende centroid-scores als resultaat (Tabel 6.5):

*Tabel 6.5 - Imago van de school bij ouders (centroid-scores op drie nader te preciseren functies) naar type school*

Functies	1	2	3
Elite	-1,122	-2,279	1,108
Burger	-3,003	1,391	-1,485
Arbeid	1,952	4,086	2,140
Allo	5,144	-,877	-1,456

In de eerste functie worden de zwarte scholen geplaatst tegenover de burgerscholen en (minder) de elite-scholen, in de tweede de arbeidersscholen tegenover de elitescholen en de derde functie plaatst arbeidersscholen tegenover zowel burger- als arbeidersscholen. Hoe de functies inhoudelijk te typeren zijn, wordt duidelijk in Tabel 6.6 (correlaties van items met functies tot .10 in cursief). Om te beginnen zijn ze niet echt geprononceerd, maar ze zijn wel inhoudelijk goed te duiden.

Wanneer we deze resultaten proberen te interpreteren, dan moeten zwarte scholen (en deels ook arbeidersscholen) het voor hun imago niet of minder hebben van hun publiek, pedagogische identiteit, buurtimago, internet, zuil, aanbod voor begaafden (uit de tweede functie) en de kwaliteit van invallers. Burgerscholen en elitescholen juist meer.

Arbeidersscholen (en in hun kielzog opmerkelijk genoeg niet zozeer zwarte, als wel burgerscholen) moeten het niet hebben van de resultaten van hun leerlingen, de kwaliteit van hun aanbod, ook niet dat voor begaafde leerlingen, niet van hun culturele en creatieve activiteiten en ook niet van hun extra-curriculaire activiteiten en niet van hun zuil (functie 1). Elite-scholen nadrukkelijk wel en zwarte scholen tot op zekere hoogte ook.

Arbeidersscholen (en in hun kielzog elitescholen) moeten het meer dan zowel zwarte als burgerscholen hebben van de nabijheid van maatschappelijk werk (functie 1), minder van hun eigen opvangfaciliteiten bij sociale problemen, wel weer van hun pedagogisch-didactische werkwijze (functie 1) en van hun sociaal klimaat en niet zozeer van de afstand tot thuis.

Nogmaals: het gaat om kleine verschillen, niet om extreme uitschieters.

*Tabel 6.6 - Inhoudelijke typering van drie functies voor imago van de school onder ouders (correlaties van items met functies)*

Functie	1	2	3
nabijheid tot maatschappelijk werk	,211	,082	,169
het type leerlingen dat deze school overwegend bezoekt	-,172	-,083	,086
de pedagogisch-didactische werkwijze van deze school	-,148	,047	,104
het imago dat deze school al jaren heeft in de omgeving	-,139	-,069	,027
de internet-pagina waarmee de school zich presenteert	-,129	-,020	,027
de zuil van de school (openbaar, PC, TK, enz.)	-,122	-,117	,063
de kwaliteit van invallers op deze school	-,111	-,057	,062
opvang voor anderstaligen op deze school	,097	-,079	-,022
de kwaliteit van het schoolbestuur	-,092	-,049	,011
overblijffaciliteiten op deze school	-,089	,046	,027
de aandacht voor brede persoonlijkheidsontplooiing	-,020	-,009	,002
de doorstroom naar het voortgezet onderwijs	-,089	-,215	-,196
het resultaat van de school in termen van CITO	-,092	-,193	-,055
wat deze school te bieden heeft in vergelijking tot andere	-,013	-,192	-,003
het voorlicht.materiaal dat uw school onder ouders verspreidt	,012	-,160	,010
aanbod voor begaafde leerlingen	-,123	-,138	,122
Culturele en creatieve activiteiten	-,030	-,122	-,046
extra-curriculaire activiteiten tegen betaling	,002	-,119	,016
huiswerkbegeleiding op deze school	-,064	-,081	-,053
de opvang voor leerlingen met problemen	,016	-,080	-,030
computerles op deze school	-,036	,055	-,054
de frequentie van lesuitval op deze school	-,030	-,050	-,042
opvangfaciliteiten voor sociale problemen	,049	,102	-,142
het sociale klimaat op de school	-,090	,063	,103
de afstand van thuis naar deze school	,033	,096	-,102
opstapfaciliteiten in de onderbouw	,063	,014	-,096
de manier waarop uw school omgaat met discipline	-,075	,035	,076
de manier waarop de school zich presenteert	-,053	-,030	,062
het type leerkracht dat op deze school werkt	-,024	-,023	,050
kleuteropvang bij deze school	-,045	,018	,049

Op de directe vraag of de scholen wel alle aanmeldingen accepteren, zegt slechts 15% van de directeuren volmondig ja. Onder de directeuren van zwarte scholen is dat percentage meer dan twee keer zo groot. Een kwart van de directeuren zegt volmondig nee. Nu zijn het de arbeidersscholen die dubbel zo vaak nee antwoorden. Significante verschillen tussen de typen scholen treden niet op; scholen met overwegend

kansarme leerlingen zeggen vaker aanmeldingen niet te accepteren dan scholen met overwegend kansrijke leerlingen. Waarschijnlijk houdt dit verband met de problematiek van zorgbreedte-leerlingen waarover verderop meer.

Er is de directeuren de mogelijkheid geboden om aan te geven welke leerlingen zij eventueel aan andere schoolkeuze aanbevelen en voor welke leerlingen zij de eigen school juist aanbevelen. Ook deze serie items resulteert in een drietal typering van antwoorden in relatie tot het publiek dat de school heeft (discriminantfuncties met Eigenvalue .56/.32/.22) die echter alledrie niet significant zijn. We presenteren ze desondanks omdat ze mogelijk een trend aangeven voor toetsing bij een grootschaligere dataset.

Allereerst de scores van de onderscheiden typen basisscholen op elk van de drie discriminantfuncties (centroïd-scores) (Tabel 6.7):

*Tabel 6.7 - Push en pull vanuit de scholen bij de aanmelding van leerlingen: Centroïd-scores op drie nader te duiden functies naar type school*

Group Centroids		Functies		
COMP2		1	2	3
	elite	-,881	-,03	,000
	burger	,559	,601	-,385
	arbeid	,633	,246	1,155
	allo	,567	-,939	-,160

De eerste functie plaatst elitescholen tegenover alle andere, de tweede plaatst zwarte arbeidersscholen tegenover burgerscholen en de derde plaatst blanke arbeidersscholen tegenover alle overige. De drie functies zien er als volgt uit (correlaties) (Tabel 6.8):

De resultaten zijn enigermate voorspelbaar:

- Uit de eerste functie valt af te leiden dat elitescholen zich meer dan andere aantrekkelijk tonen voor ouders die hoge vervolgkeuzen willen, creatieve en musische vorming van belang vinden, minder een punt maken van gedragsproblemen en dat ze niet werven met moedertaalonderwijs.
- Uit de tweede functie valt af te leiden dat zwarte arbeidersscholen zich niet afkerig tonen van niet in het Nederlands aanspreekbare leerlingen en leerlingen die veel zorgbreedte nodig hebben en wel open staan voor leerlingen die eigen moedertaalonderwijs willen en ouders die inspraak willen.
- Uit de derde functie blijkt dat witte arbeidersscholen zich nadrukkelijk minder afkerig tonen van ouders die problemen hebben met schoolbijdragen, geen reclame

maken met hoge doorstroming of zelfs daarom ouders naar elders verwijzen, geen leerlingen mijden die veel zorgbreedte nodig hebben en weinig reclame maken met inspraak.

*Tabel 6.8 - Inhoudelijke typering van drie push en pull functies vanuit scholen bij de leerlingaanmelding (correlaties van items met functies)*

Function	1	2	3
Wij ontraden deze school soms voor leerlingen wier ouders per se een hoge vervolgkeuze willen	,436	,127	,214
Wij bevelen onze school soms extra aan voor leerlingen die ook creatieve en musische vorming willen	-,336	-,120	,025
Wij ontraden deze school soms voor leerlingen die duidelijke gedragsproblemen hebben	,206	-,163	,111
Wij bevelen onze school soms extra aan voor leerlingen die extra begeleiding nodig hebben	,195	-,101	-,117
Wij ontraden deze school soms voor leerlingen die niet aanspreekbaar zijn in het Nederlands	-,166	,482	,090
Wij ontraden deze school soms voor leerlingen die veel zorgbreedte vragen	,007	,363	-,311
Wij bevelen onze school soms extra aan voor leerlingen die moedertaalonderwijs (OALT) willen	,281	-,338	,123
Wij ontraden deze school soms voor leerlingen wier ouders heel veel inspraak willen	,187	,297	,218
Wij ontraden deze school soms voor leerlingen wier ouders problemen hebben met schoolbijdragen	,198	,153	-,505
Wij bevelen onze school soms extra aan voor leerlingen die en hoge vervolgkeuze willen maken	-,177	-,178	-,339
Wij ontraden deze school soms voor leerlingen die ernstige leerproblemen hebben	,117	,000	,117
Wij bevelen onze school soms extra aan voor leerlingen die extra godsdienstlessen willen	-,074	-,069	,105

## 6.5 Het personeelsbeleid

Er zijn twintig uitspraken aan de directeuren voorgelegd rondom het thema personeelsbeleid. In hoeverre reageren directeuren van scholen met een onderscheiden publiek daar verschillend op?

In een discriminantanalyse worden de vier onderscheiden groepen scholen niet significant van elkaar onderscheiden. Niettemin vermelden we hier de resultaten van de drie functies ter wille van grootschaliger onderzoek (Eigen-waarden 1,2/1.1/0.7, niet significant). Allereerst de scores van de vier groepen scholen op de drie functies (centroïd-scores) (Tabel 6.9):



*Tabel 6.9 - Personeelsbeleid: drie nader aan te duiden functies naar type school (centroïd-scores)*

		Functies		
COMP2		1	2	3
	elite	1,219	,515	,356
	burger	0	-,715	-1,110
	arbeid	-,726	-1,790	1,322
	allo	-1,513	1,180	0

De eerste functie is het duidelijkst en plaatst de scholen in een volgorde van kansrijk naar kansarm. De tweede functie plaatst de beide uitersten tegenover de andere. En de derde functie plaatst blank kansarme scholen tegenover burgerscholen.

Inhoudelijk zien de drie functies er als volgt uit (correlaties van items met de functies):

*Tabel 6.10 - Inhoudelijke typering van de drie functies voor personeelsbeleid (correlaties van items met de functies)*

Functies	1	2	3
de school werkt met een eigen lijst van vaste invallers	,384	,020	-,327
als er vacatures zijn, kunnen wij daarin makkelijk voorzien	,343	,043	,274
de kwal't van deze schl staat onder druk door het geringe aanb van lkr	-,272	-,157	-,015
er is altijd een wachtlijstje van mensen die hier graag willen werken	,235	-,097	-,003
wij zetten regelmatig ouders in als onderwijsgevende	-,205	,181	,019
wij moeten tegenwoordig ook minder goede teamleden aannemen	,195	-,166	,114
er heerst in deze school een duidelijk en hecht teamgevoel	,193	-,052	-,025
wij werken met relatief veel onbevoegde leerkrachten.	-,183	-,010	,142
er vallen regelmatig lessen uit bij gebrek aan leerkrachten	-,152	,313	,098
de meeste teamleden hier zijn erg honkvast bij deze school	-,057	,270	-,097
leerkrachten op deze school lopen snel tegen hun grenzen op	,008	,220	,054
onze school heeft bovenmatig veel teamwisselingen	-,181	-,187	,143
de kwal't van deze schl blft gehandhaafd door ons personeelsbeleid	,134	,174	,136
in ons team zijn er relatief veel ziektemeldingen	,062	,110	,063
bij de werving van nieuwe teamleden zijn wij zeer kritisch	-,020	-,103	,024
het team van deze school is goed geëquipeerd voor ons soort publiek	,193	,107	-,329
wij hebben grote moeite te voorzien in vacatures	-,215	,002	-,249
voor nieuwe teamldn zijn wij sterk aangewezen op het arbeidsbureau	,014	-,157	-,196
veel van onze teamleden zn eignlk ongeschikt vr de hogere groepen	-,053	-,027	,176
leerkrachten vinden het op deze school relatief prettig werken	-,040	,068	,082

Het hebben van vaste invallers, (gemakkelijk) kunnen voorzien in vacatures en het hebben van een wachtlijstje van mensen die graag op de school willen werken: dat zijn allemaal kenmerken die scholen meer vertonen naarmate ze door een kansrijker publiek worden bezocht. Omgekeerd melden scholen naarmate ze door een kansarmer publiek bezocht worden eerder dat de kwaliteit van het onderwijs onder druk staat door het leerkrachtentekort en melden ze vaker dat ze geregeld ouders inzetten als onderwijsgevende. Let wel, allemaal tendensen die niet significant zijn en die we voornamelijk aanstippen met het oog op toetsing in grootschaliger onderzoek. Lesuitval, honkvastheid en afbrandgevaar zijn volgens de tweede functie iets vaker kenmerken voor de twee uiterste typen scholen, de zwarte scholen het meest. Relatief weinig moeite met vacatures, maar wel relatieve ongeschiktheid van de teamleden voor het gegeven schoolpubliek, dat melden de scholen met veel blanke kansarmen meer dan de andere. En nogmaals: de verschillen zijn niet significant, we beschrijven alleen de tendens.

In de mate waarin de scholen zich ondersteund voelen bij de werving en selectie van nieuwe teamleden en invallers door bestuur, ouders en lokale overheid, treden geen verschillen op tussen de onderscheiden typen basisscholen. Hoog wordt die steun gemiddeld niet genoemd, die van ouders en lokale overheid is tamelijk bescheiden.

## 6.6 Groepsgrootte en groepsverdeling

Het aantal leerlingen bedraagt gemiddeld op de vier onderscheiden typen scholen:

	Gemiddelde	N	Std. Deviatie
elite	212,00	16	68,02
burger	186,61	13	107,21
arbeid	171,66	6	87,58
allo	184,80	10	72,44

Deze leerlingen zijn gemiddeld verdeeld over het volgende aantal groepen:

	Gemiddelde	N	Std. Deviatie
elite	8,23	17	3,15
burger	8,07	13	4,5
arbeid	8,16	6	2,92
allo	9,80	10	3,96

Met als resultaat de volgende gemiddelde groepsmaat:

	Gemiddelde	N	Std. Deviatie
elite	23,69	16	3,36
burger	22,84	13	2,72
arbeid	20,59	6	4,37
allo	19,26	10	3,03

De elitescholen in het onderzoek zijn dus gemiddeld groter dan de andere, maar hebben gemiddeld niet meer groepen. Zwart-kansarme scholen hebben gemiddeld meer groepen dan de andere. Maar bij hen is de groepsmaat het laagst, bij de elitescholen het hoogst. Een logisch uitvloeisel van de gewichtenregeling in de formatie.

## 6.7 Kenmerken van het onderwijsaanbod

Ter typering van het aanbod op de scholen zijn aan de directeurs dertig items aangeboden die in vier factoren zijn samen te vatten:

- de mate waarin het programma is afgestemd op anderstalige, zwakke en problematische leerlingen
- de mate waarin de school volle dagopvang biedt, tevens traditioneel vernieuwend is
- de mate waarin de school hoge uitstroom bevordert
- de mate waarin de school traditioneel werkt en prestatiegericht is, tevens overblijfschool is
- de mate waarin de school zorgbreedte biedt, tevens ICT

*Tabel 6.11 - Factorstructuur van het onderwijsaanbod van de scholen (itemladingen op vijf factoren (Initiële Eigen-waarden: 6.1, 3.3, 3.0, 2.4 en 1.9)*

Component	1	2	3	4	5
in de onderbouw is er opvang voor anderstaligen	,87	0	0	0	,10
de school gebruikt opstapprogramma's in de onderbouw	,79	0	,11	-,26	0
de school heeft vaste relaties met maatschappelijk werk	,71	0	0	,10	-,31
er zijn bij deze school zelf faciliteiten voor OALT	,69	,44	0	-,14	0
wij werken samen met instellingen voor kleuteropvang	,62	,35	,29	-,25	-,13
er is godsdienstonderwijs voor niet-christelijke godsdiensten	,61	,26	0	0	-,14
er gelden extra afspraken voor gedragsgestoorde leerlingen	,59	0	0	,12	,42
er is een verlengde schooldag	,57	,50	,23	0	0
er is in de onderbouw veel aandacht voor basisvaardigheden	,52	-,23	-,35	,18	,31

Component	1	2	3	4	5
in de kleuterjaren wordt nadruk gelegd op leervoorwaarden	,53	-,15	-,15	,17	0
ouders betalen extra voor dagopvang na schooltijd	,18	,80	,22	0	-,12
de schl is een tradit vernieuwingsschool (Jena, Montess., Freinet)	0	,72	,10	-,22	0
er is dagopvang voor kinderen van werkende ouders	0	,66	0	,18	0
er zijn culturele activiteiten op kosten van de ouders	,11	,59	0	,11	0
er is huiswerkbegeleiding voor wie dat wil	,17	,54	,39	-,11	0
de school is qua gebouw direct verbonden met kleuterdagopvang	,26	,46	0	-,36	0
in de onderbouw gaat de aandacht vooral naar spel en creativiteit	,24	-,35	0	,24	,33
potentiële VWO-leerlingen krijgen een verrijkt programma	0	0	,83	0	,28
in de hoogste jaren is een verrijkt programma ingebouwd	-,14	,27	,68	-,13	,26
leerlingen krijgen huiswerk mee	,28	0	,55	,22	0
de school streeft naar zo hoog mogelijke uitstroom van leerlingen	0	,11	,53	,36	0
sommige leerlingen krijgen extra lestijd	,35	,28	,37	,16	0
klassen zijn relatief homogeen van samenstelling	-,14	-,12	0	,84	0
de school werkt met een traditioneel leerstof-jaarklassen systeem	0	0	,11	,77	0
ouders betalen extra voor overblijvende kinderen	0	0	,46	,63	-,12
er is schoolinterne opvang bij leerstoornissen	,30	0	,31	0	,66
Leerkrachten moeten op deze school veel differentiëren naar niveau	-,16	0	,26	-,18	,66
de school heeft een eigen ICT-aanbod	-,24	0	0	0	,65
ouders worden bij verzuim diezelfde dag gebeld	0	,38	-,36	0	,53
met sommige ouders wordt besproken wat zij thuis extra doen	,17	,36	-,14	,35	,48

Gezien het geringe aantal directeuren van autochtone arbeidersscholen van wie op deze factoren een score bekend is (N=3) worden de factorscores alleen vergeleken op scholen met veel kansrijke versus scholen met kansarme leerlingen (N=28, resp. 12). Alleen op de eerste functie is er een significant verband en dat verband is hoog: de Eta-kwadraat bedraagt .49 bij  $p=,000$ . Gemiddelde factorscore voor de kansrijke scholen is -.47 versus 1.09 bij de kansarme. Dit resultaat is volledig voorspelbaar en dus weinig informatief. Maar dat er op de vier overige factoren ook geen relevante, hier te vermelden trend optreedt is behoorlijk opmerkelijk. Als scholen zich al profileren in termen van hun curriculum, dan kennelijk niet erg in functie van hun publiek. Maar gezien de hoogte van de ladingen van de items is er eigenlijk niet erg sprake van profilering

## 6.8 Lokaal overleg

Er zijn dertig items aangeboden ter indicatie van de mate waarin de schoolleiding of het schoolbestuur betrokken is bij lokaal inhoudelijk overleg met andere scholen (die niet onder hetzelfde bestuur vallen). De antwoorden wijzen op een zeer lage intensiteit van onderling lokaal overleg. We ordenen de items hier van relatief populair

(0=nvt/ 1=nee,nooit/ 2=sporadisch/ 3=regelmatig/ 4=systematisch/ 5=intensief) tot zeer impopulair (Tabel 6.12):

*Tabel 6.12 - Gemiddelde intensiteit van dertig mogelijke varianten van bestuursbe-moeienis*

	N	Gemiddelde
inzet van voorrangsgelden	41	2,83
faciliteiten voor Voor en Vroegschoolse Educatie	43	2,81
inrichting Onderwijskansenbeleid	40	2,43
faciliteiten voor peuter- en kleuteropvang	40	2,10
afstemming van afwezigheidsmeldingen	42	2,00
doorgave van leerlingdossiers bij schoolwisseling	40	1,88
bestrijding schoolverzuim	42	1,83
gebruik van monitoren voor prestaties	40	1,80
veiligheidsbeleid in de buurt	41	1,66
bestrijding jeugdcriminaliteit	41	1,59
Veiligheidsbeleid	40	1,55
inrichting van taalonderwijs (taalbeleid)	42	1,50
onderwijsfaciliteiten voor allochtone levende talen	42	1,48
doorgeven van vacaturemeldingen	41	1,37
inzet van extra budget van de stad	41	1,37
terugrapportage over CITO-scores	41	1,32
stedelijk beleid sociale vernieuwing	41	1,22
afstemming van aanmeldingsprocedures	41	1,22
pool aanleggen van invallers in team	41	1,15
inrichten van NT2	41	1,15
opvang van minderjarige vluchtelingen	41	1,10
cultuurbeleid van de stad	40	1,05
verzilvering van gewichtengelden	42	1,02
bijdrage leveren aan stedelijke onderwijsmonitor	41	,90
afstemming van schooladministraties	42	,88
imagoverbetering van de buurt	41	,85
bestrijding lesuitval	42	,76
Opvijzelen sociale cohesie in wijk of stad	40	,70
spreidingsbeleid allochtone leerlingen	42	,52
profilieren van de stad als kennis- en opleidingslocatie	41	,41

De poging om aan de hand van deze items onderscheid te maken tussen kansrijke en kansarme scholen resulteert weliswaar in een significante functie (Eigenvalue 40.47, Wilks Lambda .024 en een p van .005), maar slechts twee van de items correleren met die functie enigszins: 'de faciliteiten voor VVE' (-.13) en 'de inzet van voorrangsgel-den' (-.13). Kansrijke scholen scoren op de functie 4.93, kansarme -7.62.

Geconcludeerd mag worden dat schoolbesturen niet of nauwelijks lokaal overleg plegen over de genoemde onderwerpen. Soms plegen scholen met veel kansarme leerlingen over VVE en de inzet van voorrangsgelden wel lokaal overleg.

Op de vraag, op welke van de genoemde punten de gemeente een regiefunctie heeft, wordt het meest het VVE genoemd (door de helft van de directeuren), gevolgd door de inzet van voorrangsgelden en het onderwijskansenbeleid. Ongeveer een kwart van de directeuren meldt een regiefunctie van de gemeente bij de afstemming van afwezigheidsmeldingen, onderwijsfaciliteiten voor allochtone levende talen, faciliteiten voor peuter- en kleuteropvang, prestatie-monitoren en de opvang van minderjarige vluchtelingen. Dit percentage is bijzonder laag gezien het feit dat het hier om thema's gaat die de gemeente wettelijk reguleren en de basisscholen alleen indirect. De minst populaire thema's voor gemeentelijke betrokkenheid zijn de leerlingaanmeldingen, vacaturemeldingen, afstemming van schooladministraties, doorgave van leerlingdossiers bij schoolwisseling, de verzilvering van gewichtsgelden en een spreidingsbeleid voor allochtone leerlingen (alle minder dan 10% genoemd).

Op de vraag of er afspraken zijn om de rapporten van de onderwijsinspectie te overleggen aan de gemeente, antwoordt 5% van de directeuren dat te doen 'volgens een vaste afspraak' en 7% 'als hen dat zo uitkomt'. Samen liggen die percentages op scholen met veel kansarme leerlingen dubbel zo hoog als bij de overige scholen, maar ook bij deze scholen is dat in zeker 80% van de gevallen geen praktijk.

## 6.9 Presentatie van de school naar buiten (P.R.)

Zeer significant ( $p=.002$  bij een Wilks Lambda van .49) is een discriminantfunctie over de kanalen waarlangs scholen zich presenteren aan ouders in relatie tot het publiek. Kansrijke scholen scoren op die functie .75, kansarme  $-1.32$  (centroïd=scores). De functie correleert als volgt met de items (Tabel 6.13):

*Tabel 6.13 - Presentatie van de school naar buiten (P.R.): correlaties van items met functie*

via een eigen mededelingenblad	,57
via de lokale pers	,34
via open dagen	,28
door gerichte mailing aan ouders	,26
via een eigen site op internet	,18
via lokale tv	-,17
door ontvangst van ouders	-,14
via de gemeentegids	-,08
via een op te vragen informatiemap	,06

Gevraagd naar de doelstellingen bij zo'n presentatie naar buiten treden opnieuw zeer significante verschillen aan het licht (Wilks'lambda .44 bij  $p=.002$ ). Kansrijke scholen scoren op de gevonden discriminantfunctie .81, kansarme  $-1.51$ . De functie correleert als volgt met de aangeboden items (Tabel 6.14):

*Tabel 6.14 - Doelstellingen van scholen bij presentatie naar buiten: correlaties items met functie*

doel is te laten zien wat wij kansarme groepen bieden	-,56
doel is het behoud van de eigen pedagogische identiteit	,24
doel is behoud van onze school (voortbestaan)	-,23
doel is groei van het leerlingaantal	-,21
het gebeurt zonder nadrukkelijke doelen	,18
doel is ouders te wijzen op onze expertise	-,13
doel is het werven van een aantrekkelijker type leerling	-,13
doel is het ophouden van de status van de school	,08
doel is de concurrentie aan te gaan met andere scholen	,07
doel is om het soort leerlingen te houden dat we hebben	-,07
doel is om onze specifieke doelgroep van ouders te bereiken	-,06
doel is ouders keuzemogelijkheden te bieden	,01

Kansarme scholen wendden zich dus eerder tot ouders om te laten zien wat zij voor kansarme groepen te bieden hebben, minder vanwege het behoud van hun identiteit, wel vaker vanwege het behoud van de school en de groei van het leerlingenaantal. Alle andere items leveren nauwelijks verschillen op.

Op de vraag welke informatie de scholen gebruiken bij hun presentatie naar buiten, wordt geen significante functie gevonden in relatie tot het publiek van de school ( $p=.44$ ). Wel valt er een tendens te rapporteren die mogelijk te gebruiken valt bij vervolgonderzoek. Op een discriminantfunctie scoren kansrijke scholen  $-.58$ , kansarme  $1.11$ . De belangrijkste items die met de functie correleren zijn (Tabel 6.15):

Uit deze bevindingen valt af te leiden dat scholen maar in beperkte mate marktgericht werken en daarbij nauwelijks op een manier omgaan met de beschikbare informatie over hun school die past bij het publiek dat zij hebben

*Tabel 6.15 - Aangesneden thema's bij presentatie van de school naar buiten: correlatie van items met functie*

onze samenwerking met sociaal werk	,39
de werkwijze van ons bestuur	-,35
uitstroomkenmerken van onze leerlingen	-,28
ons muzisch-creatieve aanbod	-,27
wat wij extra bieden buiten het leerplan	,23
wat de onderwijsinspectie over ons rapporteert	-,22
wat het CITO meldt over de toetsprestaties	-,15
de officiële doelstellingen van de school	-,14
producten die leerlingen maken	,13
de afstemming op vmbo in de omgeving	-,12

## 6.10 Schoolbeoordelingen in termen van effectiviteit

Twee vragen zijn gesteld over het oordeel dat de scholen van buitenaf krijgen over hun resultaten en functioneren. De eerste vraag heeft betrekking op de CITO-score, de tweede op de rapportage van de inspectie. Het antwoord op de eerste vraag varieert wel significant naar het publiek van de school ( $p=.049$ , Eta-kwadraat .176), het antwoord op de tweede varieert niet significant met het publiek: (1=negatief; 5=positief)

*Tabel 6.16 - Externe beoordelingen van de schooleffectiviteit (1=negatief; 5=positief)*

		Hoe oordeelt het CITO over de scores van uw school bij vergelijking met scholen met een vergelijkbaar publiek?	Hoe oordeelt de inspectie over het functioneren van uw school?
Type school	elite	Gemiddelde	4,38
		N	16
			15
	burger	Gemiddelde	3,62
		N	13
			13
	arbeid	Gemiddelde	2,67
		N	6
			5
	allo	Gemiddelde	3,89
		N	9
			9



Alhoewel zowel CITO als Inspectie corrigeren voor publiek bij het geven van feedback, blijkt dat elite-scholen opmerkelijk positieve feedback krijgen, ook in vergelijking tot de voor beide instanties niet daarvan te onderscheiden categorie 'burgerscholen'. Negatief vallen de beoordelingen vooral uit voor de categorie 'autochtoon-kansarme' scholen (alleen significant bij CITO-terugrapportage).

### 6.11 Financiën en beheer

Op de vraag aan de directeuren of zij een goed inzicht hebben in de inkomsten en uitgaven van hun school antwoordt 41% van de directeuren van kansrijke scholen dat geheel zelf in de hand te hebben, tegen 27% van de directeuren van de kansarme scholen. Dat het 'over voor mij ontoegankelijke schijven loopt' zegt 4% van de directeuren van kansrijke en 13% van de directeuren van kansarme scholen.

Gevraagd naar diverse inkomstenbronnen, treden significante verschillen op bij de vraag, hoeveel % komt van de landelijke overheid ( $p=.014$ ):

bij de elitescholen is dat gemiddeld	95%
bij de burgerscholen gemiddeld	96%
bij de autochtoon-kansarme scholen	88% en
bij de allochtoon-kansarme scholen	79%.

Van het landelijke deel van het budget komt bij de kansrijke scholen vrijwel niets uit de zogenaamde gewichtenregeling (beleidsgeld voor achterstandsbestrijding), bij de autochtoon-kansarme scholen komt 27% van het landelijke overheidsbedrag uit die regeling (en het is dus ook relatief een kwart hoger), bij de allochtoon-kansarme scholen is dit percentage 53%. Het landelijke budget is hier dus relatief dubbel zo groot. Anders gezegd: de eerste categorie kansarme scholen ontvangt naar eigen zeggen ongeveer eenderde meer dan de kansrijke scholen, de tweede de helft meer.

De allochtoon-kansarme scholen halen naar eigen zeggen 20% van hun budget uit lokale fondsen, de overige scholen ca. 5%. Lokale budgetten voor kansarme scholen komen grotendeels uit het onderwijskansenbeleid.

Niet meer dan 1% van hun budget zeggen de directeuren te halen uit bijdragen van ouders, oplopend tot 1.5% bij de elitescholen en dalend tot 0.3% bij de allochtoon-kansarme scholen.

Alleen de directeuren van de elite-scholen zeggen ook bijdragen van particulieren of bedrijven te ontvangen, te weten 0.3% van hun budget.

'Overige bijdragen' zorgen ten slotte nog voor gemiddeld 1% van het budget, hetgeen geheel voor rekening komt van de categorie 'allochtoon-kansarme' scholen, die bijna 5% van hun budget halen uit extra potjes zoals WSNS.

Uitgaande van een jaarlijks budget van 100%, zeggen directies gemiddeld 84% kwijt te zijn aan hun normale exploitatie, met blank-kansarme scholen aan top bij 93%, gekleurd-kansarm het laagst bij 71%.

Verdere specificaties van uitgaven zijn door de directeuren te slecht ingevuld om op de respons nader in te gaan. Een uitzondering is dat directeuren van kansrijke scholen melden 10 tot 20% van hun inkomsten toe te laten vloeien naar hun reserve; ook hier hebben de overige directeuren te zelden gereageerd om een vergelijking te kunnen maken.

## 6.12 Formatie

Het percentage van de totale formatie dat scholen voor directietaken reserveren verschilt niet naar publiek, ook al hangt de formatie zelf daar sterk mee samen: het gaat steeds om ongeveer 10% die in directie wordt gestoken. Ook het percentage van de formatie dat opgaat aan groepsleerkrachten verschilt niet significant met het publiek van de school: gemiddeld gaat het om 76%, bij de blank-kansarme scholen ligt het 10% lager. Op die scholen ligt het percentage formatie besteed aan interne begeleiding relatief iets hoger dan elders: 9% tegen 7% gemiddeld. Maar ook deze verschillen zijn niet significant.

Significante verschillen ( $p=.035$ ) treden wel op bij het percentage formatie besteed voor overige 'speciale' leerkrachten: dat ligt bij de kansarme scholen dubbel zo hoog als bij de kansrijke (8 vs. 4%). Niet-gevulde formatie melden eigenlijk alleen de directeuren van gekleurd-kansarme scholen: gemiddeld ruim 2% van hun formatie. Elite-scholen melden de meeste 'bovenschools ingezette' formatie: 4%, ongeveer het dubbele van de andere. En ten slotte meldt geen van de directeuren gewichtsgeld te verzilveren (wat overigens ook onbedoeld kan gebeuren).

Opvang buiten schooltijd levert voor 95% van de scholen geen inkomsten op; uitzondering zijn twee gekleurd-kansarme scholen die zeggen er 'marginale inkomsten' van te hebben. Ook extra-curriculaire activiteiten leveren voor 95% van de betrokken scholen geen inkomsten op; hier zijn twee burgerscholen uitzondering.

Huisvesting als financieel probleem is ten slotte bij gekleurd-kansarme scholen minder een issue dan elders.

## 6.13 Samenvatting en conclusies

### - Sociale achtergrond van schooldirecteuren

De respons op schoolniveau in dit onderzoek was mager. Dat kan liggen aan de onvermijdelijke keuze voor PRIMA-scholen die toch al veel belast zijn door medewerking aan onderzoek. Dan nog valt op dat juist de scholen met veel kansarme leerlingen wel heel terughoudend bleken ondanks allerlei tegemoetkomingen van de kant

van de onderzoekers. Uitwijken naar elders (buiten PRIMA) was onmogelijk omdat we gebruik wilden maken van niet opnieuw te verzamelen gegevens.

In termen van sociaal milieu lijkt de directeuren-populatie zeer divers en dat is behoorlijk gekoppeld aan sekse: vrouwelijke directeuren voegen hun inkomen thuis vaker bij dat van een (minstens) gelijk verdienende partner en die partner is vaker hoog opgeleid. Hun kindertal is ook geringer en zij hebben vaker een deeltijdbaan. In hun werk geven zij minder uren onderwijs. Vrouwelijke directeuren zijn jonger, hebben niettemin aan meer scholen gewerkt maar hebben minder ervaringsjaren. Zij werken vaker op autochtoon-kansarme scholen.

In relatie tot schoolpubliek valt op dat directeuren van kansrijke scholen vaker zelf uit de lagere milieus komen (maatschappelijke stijgers zijn) en dat directeuren van overwegend kansarme scholen vaker zelf uit hogere milieus komen. Sekseverschillen in vakbondslidmaatschap zijn er niet (meer).

#### *- Het publiek van de scholen*

Elite-scholen zijn groter dan de andere, scholen met overwegend kansarme leerlingen zitten vaker in de krimp. Vooral op de scholen met veel kansarme leerlingen spreken de directeuren opmerkelijk vaak van 'zeer laag' milieu als ze het over hun leerlingen hebben. De verdeling is aanmerkelijk schever dan in sociologen-categorieën gebruikelijk. Tegelijk melden directeuren van elite-scholen vrij weinig 'zeer hoog' milieu en is ook de opgave 'hoog milieu' aan de lage kant in vergelijking tot de opleidingsgegevens van de ouders (gebruikt bij de steekproef-keuze).

Opmerkelijk is het hoge percentage vluchtelingen op de elite-scholen; waarschijnlijk een bewuste hoger-milieu keuze. Mogelijk verklaart het ook het relatief hoge percentage tussentijdse schoolwisselaars op deze scholen.

Op zwart-kansarme scholen loopt het percentage tussentijdse schoolwisselaars volgens de directeuren op tot bijna eenderde van de populatie. Ook alle andere percentages 'bijkomende problemen' liggen op deze scholen hoger: rond de helft van de leerlingen is bij binnenkomst niet voorbereid op de gedragsregels van de school en bijna de helft is bij binnenkomst niet aanspreekbaar in het Nederlands. Opmerkelijk hoog zijn de percentages leerlingen die naar het idee van de directeuren vroeger naar het speciaal onderwijs gegaan zouden zijn: van een op twintig leerlingen op elite-scholen via een op tien op blank-kansarme tot een op vijf op zwart-kansarme scholen. Haalt volgens de directeuren van elite-scholen ongeveer een kwart van de leerlingen het vwo, bij zowel blank- als zwart-kansarme scholen ligt dat rond de vijf procent. Het aantal voorspelde drop-out leerlingen ligt bij de laatste categorie scholen twee tot drie keer zo hoog als op de kansrijke, net als het percentage leerlingen dat wel eens met de politie in aanraking is geweest. Vrijwel alle leerlingen van zwart-kansarme scholen kiezen voor de dichtst bij huis liggende school; tussen een kwart en de helft van de leerlingen van kansrijke scholen kiest niet voor de dichtst-bij-huis-liggende school. En terwijl op kansrijke scholen driekwart van de leerlingen volgens de direc-

teur thuis over pc-faciliteiten beschikt, ligt dat bij zwart-kansarme scholen op eenderde.

Kennelijk worden scholen met veel kansarme leerlingen multi-dimensioneel met problemen geconfronteerd en aanmerkelijk minder met meevallers, zodat de term ‘sociale brandpuntscholen’ die in het buitenland wel wordt gebruikt, hier zeer van toepassing is. Duidelijk is ook dat de segregatie door ouders van kansrijke leerlingen wordt gekozen; de anderen overkomt ze.

#### *- Bestuursbemoeyenis en leerlingenmarkt*

Kansarme scholen zijn vaker openbaar, hebben een grotere afstand tot hun bestuur, zowel in termen van meer scholen onder één bestuur als minder frequent overleg en vaker directies die in hun functioneren relatief dicht bij het bestuur dan bij het team staan. Op kansrijke scholen bemoeit het bestuur zich relatief meer met behaalde schoolresultaten, met de P.R. en met de schoolbudgettering.

Marktgedrag naar ouders is volgens de directeuren opmerkelijk genoeg vrijwel nergens praktijk. Alles loopt op dat punt ‘vanzelf’. Wel zijn ouders op kansrijke scholen kritischer; op de blank-kansarme scholen zijn ze het minst kritisch. Erg duidelijke verschillen in imago-determinanten van hun school noemen de directeuren niet; wat wel wordt opgenoemd is evident. Alle directeuren slagen erin zich op inhoudelijke punten te profileren, maar geen van alle erg nadrukkelijk. In ieder geval is er geen geprofileerde marktpresentatie waarop kansrijk en kansarm zouden verschillen.

Maar liefst een kwart van de directeuren zegt leerlingen te weigeren; zwart-kansarme scholen het minst, blank-kansarme scholen het meest. Thema daarbij is kennelijk vooral ‘zorgbreedte’ en niet etniciteit. De WSNS-problematiek staat de directeuren kennelijk eerder bij die selectie voor ogen dan een sociaal-etnische. Eventuele selectie-processen van het tweede soort zijn afwezig of verlopen zo subtiel dat ze buiten ons zicht blijven. Ook vragen naar doorverwijzingen naar andere scholen leveren geen aanwijzingen op voor duidelijke verschillen tussen kansrijke en kansarme scholen in aanname-beleid. De onderzoeksresultaten zijn voorspelbaar: alle onderscheiden typen scholen beroemen zich op wat ze feitelijk al doen gegeven hun marktpositie.

#### *- De docentenmarkt*

Op het punt van personeelsbeleid worden geen significante verschillen gevonden. Wel is er een duidelijke tendens die om toetsing bij een grotere steekproef vraagt: Kansrijke scholen werken zo te zien vaker met vaste invallers, voorzien makkelijker in vacatures en hebben daarvoor ook vooraf al kandidaten. Kansarme scholen lijken meer druk op hun kwaliteit te ondervinden door een krappe docentenmarkt en zetten – zo lijkt het – vaker ouders in bij dreigende lesuitval, waarmee ze ook vaker worden geconfronteerd. Blank-kansarme scholen melden enige wrijving tussen wat voor hun leerlingen nodig is en wat het team in huis heeft. Onverwacht is de mededeling dat docenten op zwart-kansarme scholen meer honkvast zouden zijn; wel verwacht is de mededeling dat ze sneller tegen hun grenzen lopen.

#### *- Onderwijsinrichting*

Kansrijke scholen zijn gemiddeld wat groter net als de klassen op die scholen; dat laatste is uiteraard een artefact van het beleid, waarmee kansarme scholen relatief meer formatie vangen bij eenzelfde aantal leerlingen. Dat kansarme scholen meer afgestemd zijn op anderstalige, zwakke en problematische leerlingen, dat moge in de Nederlandse context vanzelf spreken. Dat er verder in de beleving van de directeuren geen systematische verschillen optreden tussen kansrijke en kansarme scholen in termen van innovatiegerichtheid, prestatiegerichtheid, hoge doorstroombevordering of zorgbreedte, dat is wel opmerkelijk.

Behalve over de faciliteiten voor voor- en vroegschoolse educatie en de inzet van stedelijke voorrangsgelden blijkt er nauwelijks lokaal overleg plaats te vinden op bestuursniveau. Gezien de thema's ligt het voor de hand dat hier de kansarme scholen hoger scoren. Ook als het gaat om de regie-functie van de gemeente is de uitkomst bescheiden. Die regiefunctie is er wel rondom zaken die niet direct met de scholen te maken hebben, dan wel wettelijk voortvloeien uit het onderwijskansenbeleid. Kansarme scholen willen nog wel rapportage-afspraken over resultaten hebben met de gemeente, andere scholen niet.

#### *- Public Relations*

Wat kansrijke scholen nadrukkelijk meer doen, is zich via allerlei kanalen presenteren bij de ouders. Ze doen dat niet om te laten zien wat ze voor kansarme groepen te bieden hebben, ook niet om de school voor opheffing te behouden of om meer leerlingen te trekken. Wel om hun pedagogische identiteit te behouden. Er wordt soms wel verwezen naar uitstroomresultaten van leerlingen, de manier waarop het bestuur werkt of het aanbod in de muzisch-creatieve vakken, maar niet met toetsresultaten.

Kennelijk gaat het idee van schoolautonomie vooralsnog niet gepaard met een bijbehorende professionele vorm van public relations of marktoffensief.

Externe beoordelingen vallen volgens de directeuren van kansrijke scholen voor hen relatief goed uit, bij autochtoon-kansarme scholen vallen ze het zwakst uit. Dat is opmerkelijk, gegeven de pretentie van zowel CITO als Onderwijsinspectie om te corrigeren voor publiek, zodat eigenlijk in elke categorie scholen evenveel kritiek als complimenten te verwachten zouden zijn.

#### *- Financiën en formatie*

Financiële controle over de eigen school zeggen directeuren van kansrijke scholen vaker te hebben dan de andere directeuren. Duidelijk is dat scholen, afhankelijk van hun publiek, aanmerkelijk verschillend gefinancierd worden in het voordeel van de kansarme scholen, die zowel uit de landelijke als de stedelijke middelen extra budgetten krijgen. Bovendien ontvangen zij meer WSNS-gelden. De aanvullende budgetten die kansrijke scholen elders weten te halen zijn volgens de directeuren zeer bescheiden. Toch lijkt het erop dat deze scholen meer financiële reserves kweken.

De manier waarop formatieruimte wordt ingezet verschilt voor kansarme en kansrijke scholen. Weliswaar is het percentage formatie voor directietaken gelijk, maar dat impliceert duidelijk meer directie-formatie bij een gegeven schoolgrootte op de scholen met overwegend kansarme leerlingen. Op die laatste scholen wordt ook relatief veel formatie ingezet voor andere dan groepsleerkrachten. Gewichtengelden (toegekende formatie op grond van de telling van kansarme leerlingen) worden nergens verzilverd.

*- Tot slot*

Uiteraard was het de intentie van de vragenlijst waarvan we hier de uitkomsten beschreven, om meer zicht te bieden op in dit geval vooral personele bezetting, management, p.r. enzovoort in hun typische relatie tot sociale ongelijkheid. Beschrijvend is dat ook wel gelukt. Voor het leggen van links met andere variabelen, uiteindelijk ook met schooleffectiviteit, schieten de aantallen tekort. Daarom valt te hopen dat de wel beschreven samenhangen voldoende tot de verbeelding spreken om alsnog in grootschaliger onderzoek vergelijkbare gegevens te verzamelen. Dat kan dan aanmerkelijke korter, door de hier wel al beschreven mogelijkheden voor reductie van variabelen en schaalitems.

## 7 Groepsleerkrachten op scholen met verschillend publiek

### 7.1 Respons

De groepsleerkrachten die hebben meegewerkt aan het onderzoek zijn als volgt verdeeld over de typen scholen:

*Tabel 7.1 - Aantallen groepsleerkrachten in het onderzoek, uitgesplitst naar jaargroep en type school*

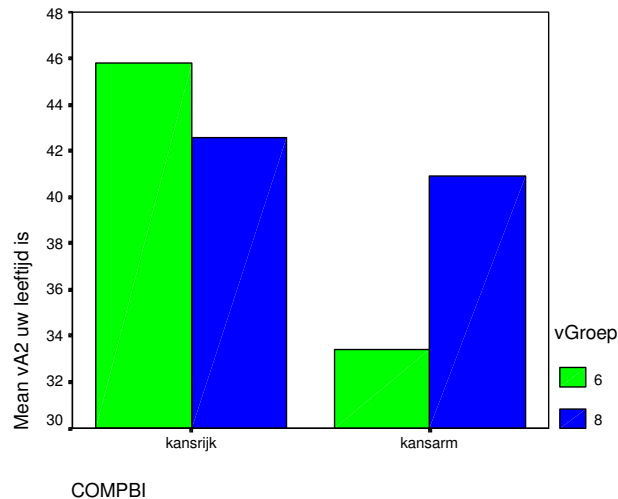
Type school	elite	burger	blank kansarm	gekleurd kansarm	allen
Jaargroep zes	13	10	3	7	33
Jaargroep acht	10	9	4	9	32
Allen	23	19	7	16	65

Duidelijk is de ondervertegenwoordiging van leerkrachten op scholen met veel kansarme leerlingen, vooral in de categorie ‘arbeidersscholen’ of ‘blank kansarm’. Er zal dan ook in de rapportage soms een tweedeling worden gehanteerd: kansrijk versus kansarm, waarbij de categorieën ‘elite’ en ‘burger’ worden samengevoegd net als ‘arbeid’ en ‘allo’.

In dit rapportagedeel worden weliswaar statistische toetsen gerapporteerd, maar het grootste deel van dit deel van de rapportage is niet toetsend maar verkennend en kan worden opgevat als een serie suggesties voor het grootschaligere PRIMA-cohort-onderzoek.

We beschrijven allereerst de populatie leerkrachten op onderscheiden type basisscholen. Op de scholen met veel kansarmen blijken de leerkrachten significant jonger (.011) en er is een niet significant (.051) interactie met jaargroep: op de scholen met overwegend kansarme leerlingen zijn de docenten in de lagere groep nadrukkelijk jonger. De gemiddelden zien er als volgt uit:

*Grafiek 7.1 - Gemiddelde leeftijd van de groepsleerkrachten, uitgesplitst naar type publiek en naar jaargroep*



Qua geslacht verschillen de leerkrachten niet significant tussen de onderscheiden categorieën scholen. Wel hebben leerkrachten op kansrijke scholen zelf vaker of meer kinderen (in hun gezin). De leerkrachten in groep 6 op kansarme scholen zijn behalve relatief jong ook opmerkelijk vaak vrouwen wier inkomen in het gezin relatief vaak geen hoofdkomen is.

Bij vrijwel iedereen is er sprake van nog een tweede gezinsinkomen en vrijwel iedereen heeft een partner. Het opleidingsniveau van die partner ligt bij leerkrachten van groep 6 significant (.011) hoger dan bij die van groep 8, maar er is geen verschil naar type schoolbevolking. Het percentage leerkrachten dat thuis geen Nederlands of Nederlands dialect spreekt is verwaarloosbaar net als het percentage dat niet van Nederlandse komaf is. Bijna een kwart sprak als kind thuis een Nederlands dialect of een vreemde taal.

Driekwart van alle respondenten heeft een voltijdsaanstelling en dat varieert niet significant tussen de categorieën. Zeer significant (.007) is het verschil in lidmaatschap van een vakbond, dat op kansrijke scholen aanmerkelijk lager ligt (Grafiek 7.2, links).

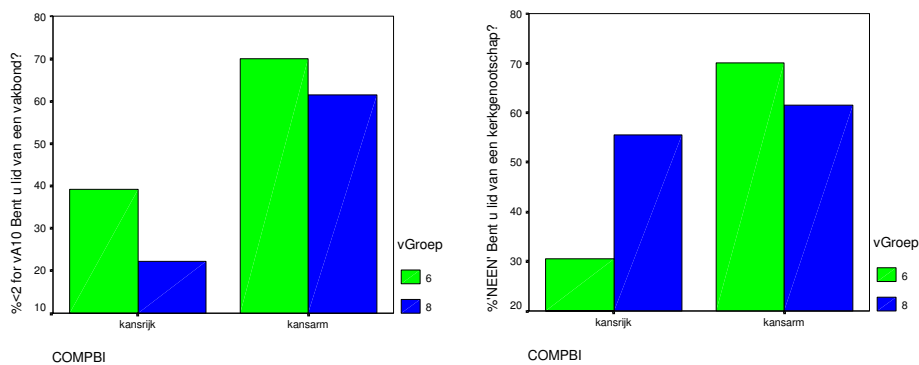
Omgekeerd ligt het bij het lidmaatschap van een kerkgenootschap (Grafiek 7.2 rechts). Dat is significant (.083) hoger onder leerkrachten op kansrijke scholen.

Significant (.091) verschilt ook de politieke voorkeur van leerkrachten (Grafiek 7.3): het percentage stemmers op centrum-rechtse partijen ligt op scholen met overwegend kansrijke leerlingen op de helft, dubbel zo hoog als op de scholen met overwegend

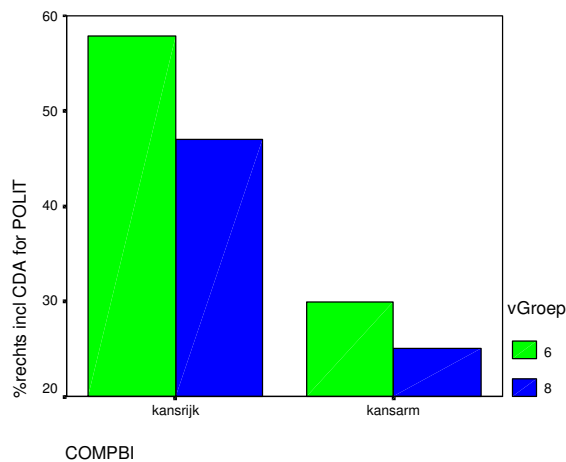


kansarme leerlingen. Significante verschillen naar milieu van herkomst zijn er onder de leerkrachten niet.

*Grafiek 7.2 - Percentage vakbondsleden (links) en onkerkelijken (rechts) onder de groepsleerkrachten, uitgesplitst naar type publiek en naar jaargroep*



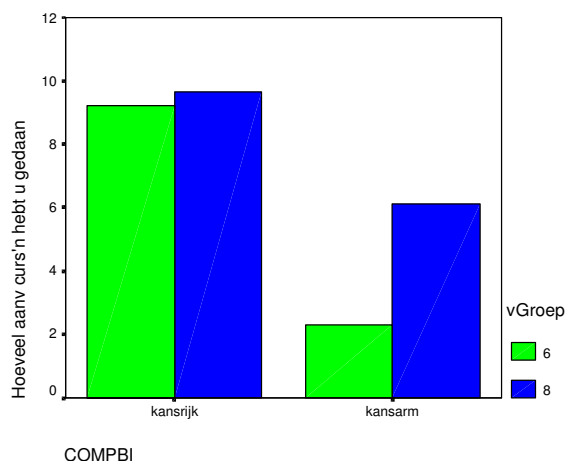
*Grafiek 7.3 - Politieke voorkeur onder groepsleerkrachten, uitgesplitst naar type publiek en naar jaargroep: percentage voorkeur voor centrum-rechts*



Het aantal ervaringsjaren varieert wel systematisch (significantie .042) in het voordeel van de scholen met overwegend kansrijke leerlingen. En dat weerspiegelt zich in het aantal jaren dat het geleden is, dat betrokkenen hun bevoegdheid haalden (.082). Significante verschillen zijn er niet voor het aantal scholen waaraan leerkrachten

gewerkt hebben en ook niet voor het percentage leerkrachten (gemiddeld tien procent) dat oorspronkelijk een opleiding tot kleuterleidster genoot. Significant vaker (.053) hebben leerkrachten van kansrijke scholen cursussen gevolgd na het halen van hun akte dan die op kansarme scholen.

*Grafiek 7.4 - Aantallen gevolgde aanvullende cursussen door groepsleerkrachten, uitgesplitst naar type publiek en naar jaargroep*



## 7.2 Sociale cohesie en sociale distantie

Een vijftal items indiceert de contactintensiteit of zo men wil de sociale cohesie rondom de school: kennen de teamleden ook buiten hun functie om leerlingen, ouders, collega's en bestuursleden persoonlijk. De vijf items resulteren in één factor (princ.comp.-analyse) met de volgende landingen (tabel 7.2):

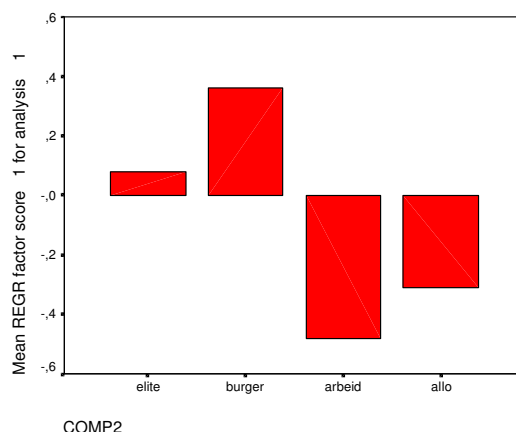
*Tabel 7.2 - Sociale cohesie onder betrokkenen bij de school (Generale factor)*

- hoeveel ouders kent u ook van andere contacten dan via de school?	,88
- hoeveel van uw leerlingen ontmoet u ook op andere wijze dan via de school?	,87
- met hoeveel leden van het schoolbestuur of de bestuurscommissie hebt u buiten de school om regelmatig contact?	,84
- bij hoeveel van uw leerlingen kent u een of beide ouders, anders dan via de school?	,81
- met hoeveel teamleden van de school hebt u ook buiten de school om regelmatig contact?	,70

De samenhang van de resulterende schaal met de samenstelling van het publiek van de school bedraagt ongeveer 5% en is niet significant (.110). Wel is er een duidelijke tendens: op scholen met veel kansarme leerlingen is de cohesie minder dan elders, zij het dat het niet om een lineair verband gaat.

De sociale cohesie rondom de scholen is het minst bij de scholen met overwegend kansarme autochtone leerlingen (grafiek 7.5).

*Grafiek 7.5 - Sociale cohesie rondom de school, uitgesplitst naar type publiek en naar jaargroep*



Aan de hand van een veertien-tal items is de leerkrachten gevraagd in welke mate zij zich identificeren met de ouders van de leerlingen uit elk van de drie statusgroepen in hun klas. Feitelijk blijken alle items eenzelfde distantie te indiceren en dus is gekozen voor een generale factor waarin alle items zijn opgenomen. De ladingen van de items staan hieronder weergegeven, mede ter illustratie van de betekenis van de schaal (Tabel 7.3).

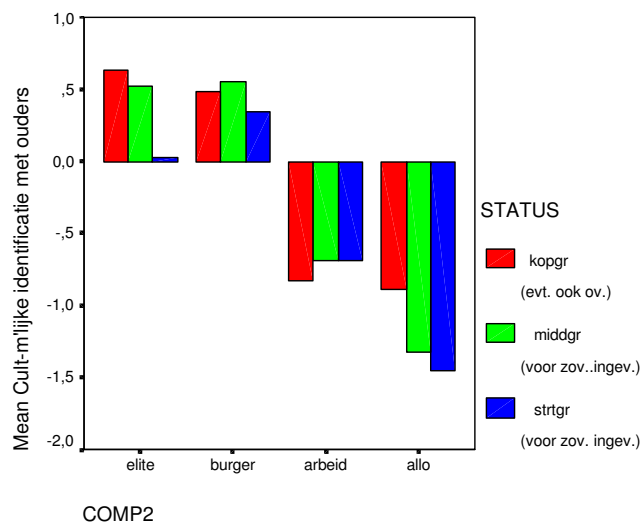
De leerkrachten hebben de kans gekregen om deze itemlijst herhaaldelijk in te vullen, te weten voor de ouders van hun kopgroep-leerlingen, hun middengroep-leerlingen en hun staartgroep-leerlingen afzonderlijk. (Een status-indeling van leerlingen in de klas op grond van gemiddelde prestaties, verderop gebruikt ter indicering van het aanbod-niveau van het onderwijs.) Meer dan tweederde van de leerkrachten heeft daarvan geen gebruik gemaakt en aangenomen mag worden, dat zij zich beperken tot hun schoolpubliek in het algemeen (ongeacht de statusgroep). In onderstaande grafiek zijn hun gemiddelden weergegeven in de kopgroep-categorie. Gegevens over midden- en staartgroep-leerlingen staan in deze grafiek alleen vermeld voor zover de leerkrachten

daarover afzonderlijk melding maakten (N.B.: bij de twee laatste 'cellen' is de N slechts 4).

*Tabel 7.3 - Ervaren sociale distantie door leerkrachten tegenover groepen ouders (generale factor)*

in termen van moraal en idealen	,89
in termen van levenshouding	,88
in termen van omgangsvormen	,87
wat betreft opvoedingsideeën	,87
in termen van taalgemeenschap	,84
in sociaal-economisch (inkomen) opzicht	,79
in termen van leefstijl (vakanties, vrije tijd)	,79
in politiek-maatschappelijk opzicht	,79
in term en van consumptief gedrag	,77
in cultureel opzicht	,77
in termen van etnische afkomst	,72
in godsdienstig/kerkelijk opzicht	,65
wat betreft uw privé-leven (gezinsstructuur)	,65
in termen van geografische afkomst	,63

*Grafiek 7.6 - Sociale distantie die leerkrachten ervaren tot ouders van leerlingen, uitgesplitst naar type publiek en daarbinnen naar status van de leerling in de klas (kopgroep, middengroep en staartgroepleerlingen)*



Geconcludeerd mag worden dat leerkrachten duidelijk meer distantie ervaren tot de ouders van hun leerlingen, naarmate op school meer kansarme leerlingen zitten. Om ook te mogen concluderen dat deze distantie op een parallelle manier optreedt naar de subgroepen binnen die scholen is de N in de laatste cellen te klein.

### 7.3 Beroepsbeleving

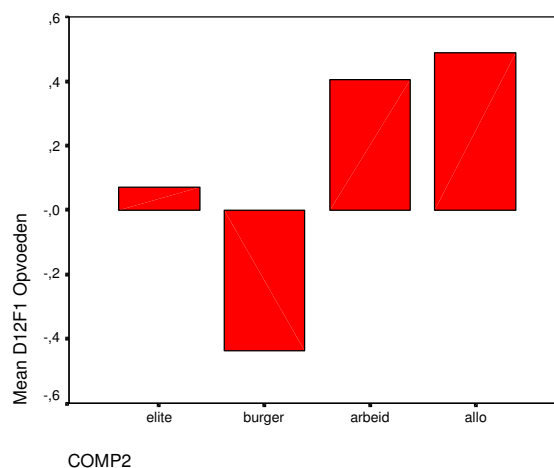
28 Items zijn de leerkrachten aangeboden om hun beleving van het eigen beroep op diverse aspecten weer te geven. Dat resulteert in een viertal schaaltes, die kunnen worden betiteld als:

- het belang van de rol van pedagoog en opvoeder van leerlingen
- het belang van de eigen maatschappelijke en culturele participatie
- het belang van het breed doen ontplooiën van de leerlingen en
- het belang van de eigen loopbaan

dat alles volgens onderstaande geroteerde oplossing (princ.comp.anal.; orthog.rot.) (tabel 7.4)

Alleen de eerste factor blijkt nadrukkelijk verband te houden met het type schoolbevolking: de verklaarde variantie is 9% bij een significantie van .037. Grafisch ziet het verloop er als volgt uit (Grafiek 7.7):

*Grafiek 7.7 - Mate waarin groepsleerkrachten zichzelf zien als pedagoog en opvoeder uitgesplitst naar type publiek en naar jaargroep*



*Tabel 7.4 - Factorstructuur beroepsbeleving: ladingen van items op vier inhoudelijke factoren (initiële Eigen-waarden: 5.5, 1.6, 1.2 en 1.1)*

*‘Hoe belangrijk vindt u voor uzelf de volgende pedagogische rollen en taken/aspecten van uw beroep, privé-leven en loopbaan?’*

	1	2	3	4
veiligheid bieden	0,76	0	0,15	-0,13
persoonlijkheid helpen ontplooiën	0,76	0	0,19	0
moreel opvoeden	0,70	0	0	0
emotionele steun- en toeverlaat zijn	0,64	0	0,13	0
voorbereiden op de maatschappij	0,64	0,13	0,24	0
leerstof aanbieden	0,54	-0,27	-0,25	0,13
het signaleren van problemen	0,54	0	0,31	-0,14
pedagoog in het algemeen	0,49	0,32	0	0
Samenwerking met collega's	0,49	0,29	0	0
contacten met ouders	0,47	0	0,13	0
Disciplineren	0,44	0	-0,41	0,29
bijdragen aan een gezond leefmilieu	0	0,81	0,11	-0,22
een kritische rol spelen als burger (passief)	0	0,79	0	0,21
belezen zijn	0	0,70	0	0,13
mij inzetten in allerlei organisaties	0	0,69	0,37	0
evenwicht en harmonie vinden	0	0,67	-0,16	0
genieten van recreatie en vakantie	0,15	0,57	-0,35	0,17
genieten van muziek, film of dans	0	0,52	-0,44	0,21
zelf muziek maken	0,28	0,48	0	0,37
mijn eigen kinderen opvoeden	-0,13	0,44	0	0
cultureel opvoeden	0,19	0	0,68	0
het verlenen van opvang	0,39	0,14	0,67	0
talent ontplooiën	0,40	0,13	0,58	0,14
musisch vormgeven	0	0,14	0,58	0,40
Godsdienstig opvoeden	0	0	0,44	0
de status van uw beroep	-0,18	0	0	0,83
het inkomen dat u ermee verdient	0	0	-0,16	0,75
onderwijsloopbaan maken	0,17	0,33	0	0,73

We mogen concluderen dat leerkrachten op scholen met overwegend kansarme leerlingen hun beroep vooral waarderen in een opvoedende zin. In de andere gemeten opvattingen verschillen de leerkrachten niet significant naar het type schoolbevolking waarmee zij te maken hebben.

## 7.4 Identificatie met de eigen school

Hoezeer leerkrachten zich identificeren met hun school en dan wel in een aantal opzichten, dat is het thema in een volgend vragenblok (waarvan hieronder meteen de structuur wordt gepresenteerd van een discriminantanalyse met drie functies) (Tabel 7.5)

*Tabel 7.5 - Mate waarin leerkrachten zich identificeren met de eigen school: 3-functies uit een geroteerde discriminantanalyse (correlaties van items met de functies)*

‘Hoezeer identificeert u zich met ...’

Functie	1	2	3
vE12 met het typische publiek van deze school	,41	,20	,08
vE13 met de wijk waarin de school ligt	,40	-,05	-,04
vE11 de prestatie-resultaten van deze school	,35	-,07	,07
vE14 met de disciplinestijl op deze school	-,28	,44	,09
vE06 het sociaal-emotionele klimaat op deze school	,17	,29	,00
vE07 de musisch-creatieve keuzen van deze school	,20	-,26	,09
vE04 de signatuur van deze school	,13	,16	,57
vE08 de manier waarop deze school met ouders omgaat	-,02	,06	,55
vE03 de managementstijl van deze school	,06	-,15	,49
vE01 deze specifieke school	,06	-,03	,37
vE02 de algemene sfeer op deze school	,22	,01	,22
vE05 de pedagogische signatuur van deze school	-,02	-,04	,22

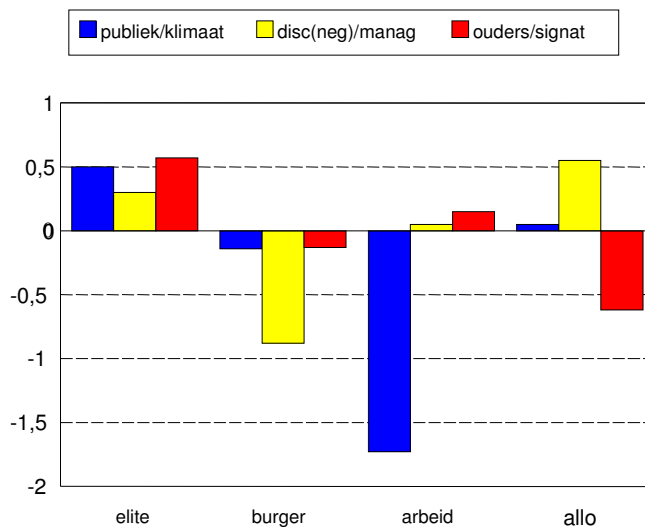
De functies zijn te benoemen als:

- identificatie met publiek en wijk
- identificatie met discipline en klimaat
- identificatie met de bestuursvorm.

Hoe variëren deze opvattingen van groepsleerkrachten met het type schoolbevolking?

Geen van de functies levert een significante verschillscore op tussen de teamleden van verschillende typen scholen. Maar de centroid-scores zijn te interessant om ze hier weg te laten; ze vragen om toetsing in een groter bestand. (Grafiek 7.5). Dat geldt vooral voor de vraag of inderdaad de autochtoon-kansarme scholen relatief meer in nood zijn dan alle andere wat betreft de identificatie van docenten met het schoolpubliek.

Grafiek 7.8- Mate waarin leerkrachten van onderscheiden typen scholen zich met diverse aspecten van de schoolorganisatie identificeren (N.B.: niet significant)



## 7.5 Contacten met ouders

Om de verhouding van de leerkracht met de ouders te indiceren, is hen gevraagd om de frequentie te indiceren van denkbare contacten, confrontaties, feedback en acties. Het geheel laat zich goed reduceren tot drie factoren volgens onderstaand model (Tabel 7.6):

De drie factoren zijn te betitelen als:

- frequentie negatieve confrontaties
- frequentie positieve feedback ouders en
- frequentie van intensivering onderwijs.

De beide eerste schalen houden nadrukkelijk verband met het type schoolbevolking (resp. 17% bij .001 en 12% bij .007); de derde factor is in deze relatie niet significant. We illustreren de bevindingen (Grafiek 7.9):

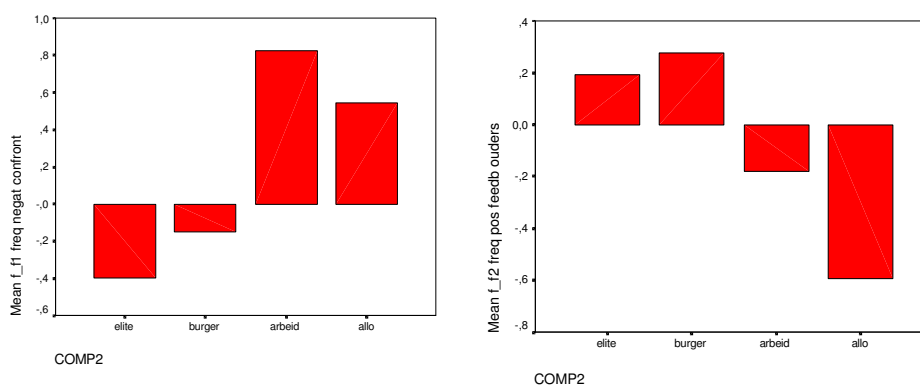


Tabel 7.6 - Contacten met ouders: 3-factorenstructuur (orth. gerot. compon.anal.)

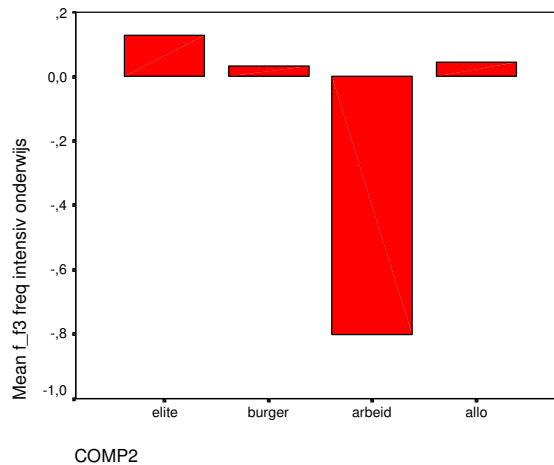
‘Hoe vaak ...’

	1	2	3
vF18 signaleert u ontsporingen in de gezinnen van uw leerlingen	,80	0	-,16
vF19 voelt u zich machteloos in relatie tot thuisproblemen van leerlingen	,75	0	0
vF16 signaleert u dat leerlingen thuis onvoldoende verzorging krijgen	,75	0	0
vF08 spelen opvoedkundige meningsverschillen een negatieve rol	,61	-,12	,17
vF07 spelen sociaal milieu-barrières een negatieve rol in uw comm..	,60	-,16	,11
vF06 spelen culturele barrières een negatieve rol in uw comm....	,56	-,23	,28
vF05 spelen taalproblemen een negatieve rol in uw communicatie met ouders	,51	-,36	0
vF17 schakelt u hulpverleners in vanwege problemen thuis	,50	-,21	-,20
vF15 moet u eigenlijk als hulpverlener optreden bij problemen van lln thuis	,46	0	0
vF13 voelt u zich gewaardeerd door ouders	0	,82	0
vF14 voelt u zich gerespecteerd door ouders	0	,68	0
vF10 voelt u zich gesteund door ouders	0	,70	0
vF02 goed contact met ouders	0	,64	-,17
vF12 werken naar uw idee ouders goed mee op school zelf	-,26	,55	,11
vF11 werken ouders thuis mee met uw doelstellingen	0	,51	,11
vF01 heeft u in het algemeen contact met ouders	-,22	,31	-,20
vF20 geeft u buiten de reguliere lestijd extra les	,12	0	,84
vF21 of remedial teaching	-,12	0	,68
vF22 of huiswerkbegeleiding aan leerlingen	0	0	,77

Grafiek 7.9 - Frequentie van negatieve confrontaties tussen ouders en leerkrachten (links) en van positieve feedback van ouders naar leerkrachten (rechts) uitgesplitst naar type schoolbevolking



Grafiek 7.10 - Frequentie van aanvullend onderwijs buiten lestijd, uitgesplitst naar type schoolbevolking (N.B.: niet significant)



Te concluderen valt dat de confrontatie met problemen bij de leerlingen thuis een duidelijk kenmerk is van scholen met een kansarm publiek, van de scholen met autochtone kansarmen meer nog dan van die met allochtone kansarmen. Positieve respons van ouders is op scholen met overwegend kansarme leerlingen minder te verwachten, vooral niet op die met allochtone kansarme leerlingen.

De derde grafiek mag alleen als tendens worden geïnterpreteerd, omdat significantie ontbreekt. Opmerkelijk is wel dat de compensatorische maatregelen van intensivering van onderwijs kennelijk het minst voorkomen op scholen die vooral worden bezocht door leerlingen voor wie die praktijk het hardst en het langst is aanbevolen.

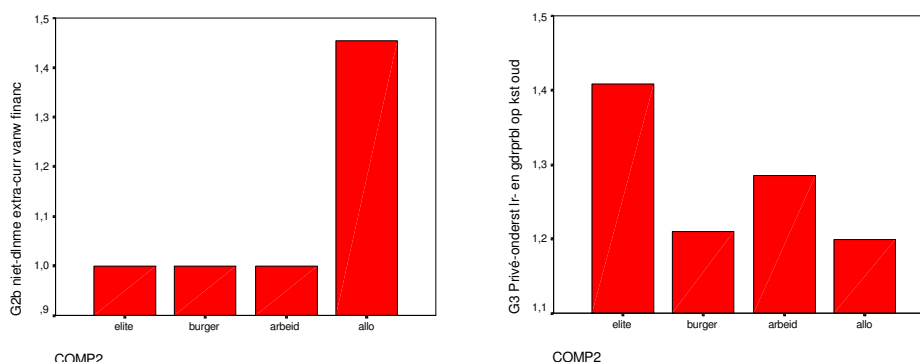
## 7.6 Ouderbijdragen

Twee vragen hebben betrekking op financiële ondersteuning door ouders:

- niet-deelname aan extra-curriculaire activiteiten vanwege financiële drempels en
- privé-ondersteuning bij leer- en gedragsproblemen op kosten van ouders.

Het eerste houdt voor 19% (bij .001) verband met het type schoolbevolking, het tweede is niet significant. We illustreren hier beide (1=neen, 2=enkelen, 3=tamelijk veel).

*Grafiek 7.11 - Mate waarin ouders voor hun kinderen afzien van deelname aan extra-curriculaire activiteiten uit financiële motieven (links) en mate waarin ouders hulp bij leer- en gedragsproblemen zelf financieren (rechts, niet significant)*



## 7.7 Tweede-orde analyse

In een poging om tot een overall-beschrijving van samenhangen te komen, is over de geconstrueerde variabelen uit dit hoofdstuk een tweede-orde-factoranalyse uitgevoerd. Die resulteert in het volgende drie-factoren model (Tab4el 7.7):

De eerste factor indiceert een soort gearriveerdheid van de leerkrachten: ervaren, weinig problemen, opgenomen in schoolgemeenschap, enz., respectievelijk het tegen-gestelde daarvan.

De tweede factor indiceert een zekere traditionaliteit: gezinshoofden die afstand voelen tot de ouders van de leerlingen en een rechtse oriëntatie hebben, respectievelijk het tegenovergestelde daarvan.

En de derde factor laat zich makkelijker interpreteren na 'kering' en kan dan worden betiteld als distantie-tot-school: deeltijders met een hoog opgeleide partner die zich weinig identificeren met de randvoorwaarden van de school en niet buiten lestijd om onderwijs geven.

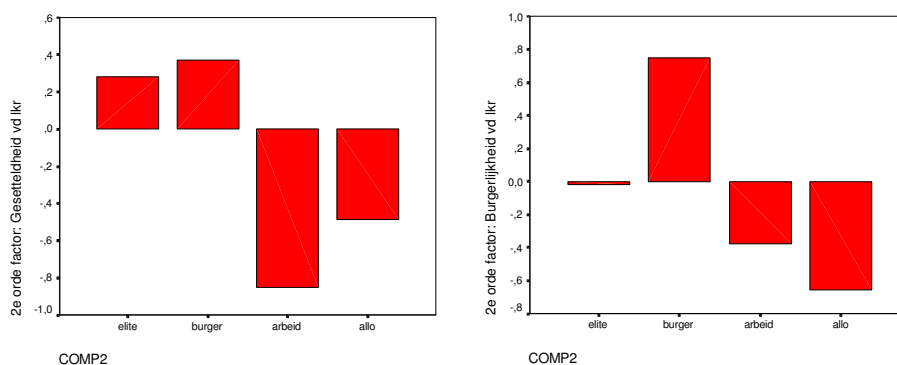
De eerste tweede-ordefactor varieert 14% met de samenstelling van de schoolbevolking bij  $p=.038$ ; de tweede 13% bij  $p=.045$  en de derde is niet significant. We presenteren alleen van de eerste twee factoren een illustratie (Grafiek 7.12).

Inhoudelijk kunnen we concluderen dat scholen met veel kansarme leerlingen relatief vaak met leerkrachten werken die zich nog niet gearriveerd voelen en die ook weinig traditioneel zijn. Leerkrachten die op afstand van de school blijven (de derde tweede-orde-factor) treffen we (als tendens) vaker aan op autochtone arbeidersscholen.

*Tabel 7.7 - Tweede-orde factorstructuur van alle eerder geconstrueerde schalen (ladingen van de schalen op de tweede-orde factoren)*

	1	2	3
freq negat confront met thuisfront leerlingen	-,74	0	0
belang gehecht aan eigen loopbaan	-,73	,22	,25
jaren ervaring heeft u in het onderwijs	,67	,35	,28
uw leeftijd is	,67	,32	,27
cohesie school	,57	,29	,21
identif met bestuursvorm	,53	,14	0
belang rol brede ontplooi	,52	,40	,15
belang maatsch/cult particip	-,44	,17	,14
distantie tot ouders kopgroep leerlingen	,13	,73	-,33
Hoe groot is uw huidige gezin?	,21	,71	-,12
U bent (man=1 / vrouw=2)	-,16	-,70	-,48
freq pos feedb ouders	0	,64	0
POLIT (rechts=1 / links =2)	,27	-,51	-,37
belang rol opvoeder	-,20	-,45	0
Aanstellingsomvang	0	,22	,82
opleidingsniveau van evt. partner	-,21	,20	-,68
identif met publiek en wijk	-,16	0	,61
freq intensiv onderwijs	0	03	,55
identif met discipline en klimaat	,26	0	,37

*Grafiek 7.12 - Mate waarin leerkrachten 'gearriveerd' zijn (links) resp. mate waarin leerkrachten 'traditioneel' ingesteld zijn, uitgesplitst naar type schoolbevolking*



## 7.8 Samenvatting en conclusies

### *- Respons en sociale achtergrond*

Ook als het gaat om medewerking van groepsleerkrachten, wreekt zich in dit onderzoek de geringe bereidheid van vooral leerkrachten uit blank-kansarme scholen om mee te werken. Net als directeuren vertonen groepsleerkrachten op kansrijke scholen opmerkelijk andere achtergrondkenmerken dan op kansarme. Zo hebben ze minder kinderen, zijn minder vaak lid van een vakbond, zijn vaker kerkelijk en hebben vaker een centrum-rechtse politieke oriëntatie. Verschil is er niet naar sociale afkomst, wel hebben docenten van kansrijke scholen meer ervaringsjaren en volgden ze meer aanvullende cursussen.

### *- Sociale cohesie en sociale distantie*

Tussen de professioneel bij de school betrokkenen onderling en in relatie tot de ouders van de leerlingen blijkt de sociale cohesie op kansrijke scholen hoger; het laagst ligt ze bij de autochtoon-kansarme basisscholen. De sociale distantie tussen leerkrachten en ouders blijkt uni-dimensioneel van aard (varieert dus niet naargelang onderscheiden maatschappelijke aspecten). Ze neemt nadrukkelijk toe naarmate scholen meer bezocht worden door kansarme leerlingen en daarbinnen varieert ze wellicht ook met de status die de leerlingen hebben in de klas: kopgroep, middengroep of staartgroepleerlingen in termen van prestaties.

### *- Beroepsbeleving en identificatie met de eigen school*

De manier waarop leerkrachten naar hun beroep kijken, resulteert in een viertal dimensies. Slechts een daarvan brengt verschillen aan het licht tussen leerkrachten van kansrijke en van kansarme scholen: de mate waarin groepsleerkrachten zichzelf ervaren als pedagoog en opvoeder. Dat is meer het geval op scholen met een kansarm publiek.

De mate waarin groepsleerkrachten zich identificeren met de eigen school blijkt te differentiëren in drie opzichten of aspecten:

- identificatie met publiek en wijk
- identificatie met discipline en klimaat
- identificatie met de bestuursvorm.

Geen van deze hangt significant samen met het publiek van de school. Wel zijn er enkele interessante tendensen: op de meest kansrijke scholen is de identificatie van leerkrachten met de school in alle opzichten positief. Het meest duidelijk is dat bij hun houding tegenover publiek en klimaat van de school; dat is op de autochtoon-kansarme scholen het laagst. Op de allochtoon-kansarme scholen valt juist de tendens op van distantie tot de manier van omgang met ouders en de signatuur van de school. Maar deze verbanden moeten eerst in grootschaliger onderzoek gecheckt worden.

### *- Contacten met ouders en ouderbijdragen*

De vraag hoe frequent bepaalde contacten met ouders zijn, resulteert in drie typen antwoorden: negatieve confrontaties, positieve feedback en frequentie van aanvullend

onderwijs. De twee eerste hangen zeer nadrukkelijk samen met het type schoolbevolking: op kansarme scholen is de frequentie van negatieve communicatie tussen ouders en leerkrachten groter en die van positieve lager. Qua tendens lijken leerkrachten van autochtoon-kansarme leerlingen minder betrokken bij extra onderwijsaanbod buiten reguliere schooltijd.

Duidelijk is dat op scholen met veel allochtoon-kansarme leerlingen ouders vaker afzien van deelname aan extra-curriculaire activiteiten vanwege de daaraan verbonden kosten. Of ook de geconstateerde tendens dat op kansrijke scholen relatief vaker op eigen kosten van de ouders externe hulp wordt ingehuurd, beklijft bij grootschaligere toetsing, zal moeten blijken.

#### *- Samenhangende verbanden*

Alle eerder geconstrueerde variabelen zijn uiteindelijk tot drie groepen gereduceerd in een tweede-orde factoranalyse. Twee daarvan zijn goed interpreteerbaar en hangen duidelijk samen met de populatie van de betrokken school: gearriveerdheid van de docenten en traditionaliteit. Leerkrachten van scholen met veel kansarme leerlingen voelen zich minder gearriveerd. Zij zijn ook minder traditioneel ingesteld.

Ook hier geldt dat het beschreven onderzoekswerk mede kan worden opgevat als voorwerk voor grootschaliger onderzoek. Op grond van de beschreven analyses kunnen korte selecties worden gemaakt van instrumenten die vervolgens in grootschaliger onderzoek kunnen worden getoetst op hun verband met de problematiek van onderwijs en ongelijkheid.

## 8 Binnenschoolse leerlinggroepering versus tussenschoolse segregatie

### 8.1 Leerlingen in het onderzoek

Alhoewel in onze eigen onderzoeksopzet geen metingen worden verricht bij de leerlingen (er worden wel gegevens overgenomen uit de betrokken leerlingbestanden in de PRIMA-cohortonderzoeken) is er toch wel sprake van respons op leerlingniveau. Het gaat om informatie die leerkrachten geven over hun afzonderlijke leerlingen. Aan de groepsleerkrachten van de groepen 6 en 8 is om te beginnen gevraagd, om uit hun herinnering de leerlingen van het vorige schooljaar in te delen in kopgroep-, midden-groep- of staartgroepleerlingen.

Deze statusbepaling binnen de klas is alleen gevraagd voor leerlingen van wie in het eerdere leerjaar (in het kader van de PRIMA-cohortstudie 2000/2001) een leerlingprofiel (een typering van gedrag, achtergrond en prognose van de individuele leerling door de groepsleerkracht) is ingevuld. Dat is toen slechts gebeurd bij de helft van de leerlingen volgens een toevalsprocedure. Van 798 van deze leerlingen is nu zo'n aanvullende statuskwalificatie ontvangen en deze is toegevoegd aan de uit PRIMA bekende leerlinggegevens. Zulke gegevens waren er in het onderzoeksjaar 2001 van 9609 leerlingen, waarvan er 7104 in de landelijke referentiesteekproef van scholen zitten. 4986 van die leerlingen zaten in 2001 in groep 6, 4623 in groep 8. Leerlingen uit PRIMA-2001 uit lagere jaargroepen of van wie geen leerlingprofiel was ingevuld, zijn uiteraard niet in het bestand opgenomen voor ons eigen onderzoek.

Ook over leerlingen uit het lopende schooljaar (2001-2002) hebben we informatie gevraagd en wel op drie punten: hun status in de klas (kopgroep, middengroep, staartgroep), achtergrondinformatie (incl. eventuele CITO-eindtoetsgegevens) en complete leerlingprofielen. Afhankelijk van hun bereidheid tot responderen hebben de groepsleerkrachten alleen de eerste, alleen de beide eerste of alledrie soorten informatie verstrekt.

Statusgegevens over de positie in de klas zijn uiteindelijk ontvangen over 1638 leerlingen. Achtergrondkenmerken zijn ontvangen over 1577 leerlingen uit schooljaar 2002, waaronder van 511 leerlingen ook CITO-eindtoetsscores. Complete leerlingprofielen zijn alsnog ingevuld over 401 leerlingen (in eerste instantie zijn er 675 toegezegd en in hardcopy 'aangemaakt').

Het totale leerlingenbestand waarover op leerlingniveau analyses worden uitgevoerd, bestaat daarmee uit 11.257 leerlingen, als volgt onderverdeeld naar schooljaar en jaargroep (Tabel 8,1):

*Tabel 8.1 - Aantallen leerlingen in het onderzoek, uitgesplitst naar meetjaar en jaargroep*

Groep		6	8	Totaal
Meetjaar	2001	4986	4623	9609
	2002	811	837	1648
Totaal		5797	5460	11.257

In vrijwel alle analyses en presentaties zullen (soms aanmerkelijk) minder grote aantallen leerlingen worden gehanteerd, variërend met de centraal staande variabelen en hun beschikbaarheid volgens bovenstaand verslag.

## **8.2 Kop-, midden- en staartgroep-leerlingen**

Het belangrijkste onderdeel van de vragenlijst voor leerkrachten bestaat dus uit informatie die zij geven over het onderwijs aan drie groepen leerlingen binnen hun klas: kopgroep-, middengroep- en staartgroepleerlingen. Welke leerlingen uit het lopende en/of voorbije schooljaar zij tot elk van die groepen rekenen, is, zoals net beschreven, afzonderlijk gevraagd (op zgn. leerling-invullijsten) en dat maakt het mogelijk om gegevens over het onderwijsaanbod te koppelen aan individuele leerlingen enerzijds en door aggregatie uiteraard ook aan schoolniveau.

Methodologisch gezien hebben we daarmee gegevens verzameld die tot een meetniveau behoren tussen dat van de leerling en dat van de jaargroep of van de school, te weten kenmerken van het onderwijsaanbod aan staartgroepleerlingen in klas 6 tot en met kopgroepleerlingen in klas 8 (te zamen zes categorieën). Kenmerken van dat onderwijsaanbod zijn als contextkenmerken te koppelen aan leerlinggegevens, maar ze zijn ook op te vatten als kenmerken van de school en worden dus ook daaraan gekoppeld. Dat zal dus op beide analyseniveaus terugkeren. Voordat we overgaan op de rapportage van die bevindingen bekijken we nog eenmaal de verdeling van de onderzoekseenheden waarover we op het niveau van deze statusgroepen in de klas beschikken.

In totaal hebben de groepsleerkrachten informatie verstrekt over het onderwijsniveau dat zij aanbieden aan 146 statusgroepen in de klas. Het gaat om 58 groepen in elitescholen, 40 in burgerscholen, 14 in autochtone arbeidersscholen en 34 groepen in allochtonenscholen. Opnieuw wordt in deze verdeling de relatieve ondervertegenwoordiging duidelijk van autochtone arbeidersscholen.

Kijken we naar de verdeling over de boven aangehaalde effectiviteitsrange van de scholen (gemiddelde rekenprestatie na correctie voor sociaal-etnische achtergrond op niveau van de individuele leerling, dat alles berekend over het hele PRIMA-



schoolcohort), dan resulteert dat in 46 beoordeelde groepen in relatief ineffektieve scholen, 30 beoordeelde groepen in relatief effectiviteitsneutrale scholen en 70 beoordeelde groepen in relatief effectieve scholen. Hier valt duidelijk waar te nemen dat de teams op relatief effectieve scholen grotere onderzoeksbereidheid hebben getoond.

Tabel 8.2 geeft de aantallen leerlingen weer die leerkrachten gemiddeld rekenen tot hun kopgroep, middengroep respectievelijk staartgroep zijn (uitgesplitst naar schooltype en jaargroep).

*Tabel 8.2 – Gemiddeld aantal leerlingen per statusgroep in de klas, uitgesplitst naar jaargroep, type school en schooljaar*

In groep	6				8			
	Kopgr	midgr	strtgr	tot	kopgr	midgr	strtgr	tot
<b>-lopend schooljaar-</b>								
<b>Schoolsoort</b>								
ELITE	8.9	11.5	5.2	25.6	9.9	15.2	5.4	30.5
BURGER	7	8.8	3.8	19.6	8.1	7.3	4	19.4
ARBEID	5.3	7	2.5	14.8	5.7	6	3.5	15.2
ALLO	5.3	10.7	4.2	20.2	5.1	10.4	4.1	19.7
<b>-verleden schooljaar-</b>								
<b>Schoolsoort</b>								
ELITE	11.6	10.2	4.8	26.6	7.3	13.8	4.0	25.1
BURGER	7.8	8.6	2.5	18.7	10.4	3.4	1.3	15.1
ARBEID	-	-	-	-	-	-	-	-
ALLO	2.5	8.5	5	16	3	7	4.3	14.3

Vooraf de respons over ‘verleden schooljaar’ is beperkt. Duidelijk is de trend, dat de groepsomvang op elite-scholen het grootst is. Dat de groepsomvang op arbeidersscholen zo gering is, zou mede kunnen voortvloeien uit een plattelandseffect, waarvoor we hier niet kunnen controleren.

Er zijn uit de cijfers geen duidelijke andere trends af te leiden.

Er biedt zich overigens een mogelijkheid aan om de validiteit van de statuspositie die de leerkrachten toekennen aan de leerlingen nader te checken. Zij vulden immers een schooljaar eerder leerlingprofielen in die onder andere vragen bevatten over het aanbod aan die individuele leerlingen: krijgen zij in vergelijking tot modale klasgenoten een verrijkt of juist een verarmd programma aangeboden?

De correlatie tussen het antwoord op die eerdere vragen en de actuele verdeling van leerlingen over kop-, midden- en staartgroepen bedraagt .65 bij leerplanreductie en - .70 bij leerplanverrijking. Het gaat dus kennelijk om een redelijk constante categorisering van de betrokken leerlingen.

### 8.3 Samenstelling van de statusgroepen

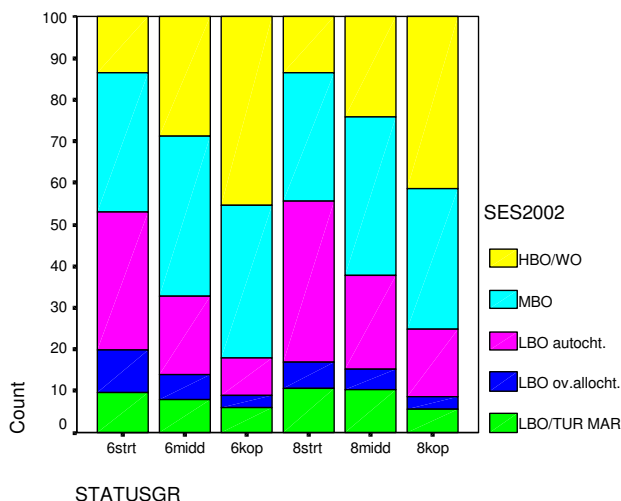
De meest voor de hand liggende manier (gezien onze verdere onderzoeksvragen) om te kijken naar de verdeling van leerlingen over kop-, midden- en staartgroep is die naar de sociaal-etnische achtergrond van de leerlingen (PRIMA-typologie). Dat levert de volgende cijfers op (Tabel 8.3):

*Tabel 8.3 - De verdeling van leerlingen met een onderscheiden sociaal-etnische achtergrond over de diverse statusgroepen (kop-, midden en staartgroep) binnen klas 6 en 8*

			STATUSGR						Total
			6strt	6midd	6kop	8strt	8midd	8kop	
SES2002	LBO/TUR MAR	Count	25	41	23	32	51	20	192
		% within STATUSGR	9,7%	7,8%	6,0%	10,5%	10,4%	5,5%	8,3%
	LBO ov.allocht.	Count	26	33	11	20	23	11	124
		% within STATUSGR	10,1%	6,3%	2,9%	6,6%	4,7%	3,0%	5,3%
	LBO autocht.	Count	85	99	35	118	112	59	508
		% within STATUSGR	33,1%	18,8%	9,1%	38,7%	22,8%	16,2%	21,8%
	MBO	Count	86	202	140	94	186	123	831
		% within STATUSGR	33,5%	38,4%	36,6%	30,8%	37,9%	33,8%	35,7%
	HBO/WO	Count	35	151	174	41	119	151	671
		% within STATUSGR	13,6%	28,7%	45,4%	13,4%	24,2%	41,5%	28,8%
	Total	Count	257	526	383	305	491	364	2326
		% within STATUSGR	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Grafisch weergegeven zien deze cijfers er als volgt uit (Grafiek 8.1):

*Grafiek 8.1 - Sociaal-etnische samenstelling van kop- midden- en staartgroepen in klas 6 en 8*



De van huis uit meest kansrijke leerlingen hebben (als onze steekproef van gesegregeerde scholen niet tot een afgezwakt beeld leidt) zeker anderhalf keer zoveel kans om in een kopgroep van hun klas te belanden dan op grond van toeval. Omgekeerd hebben autochtone arbeiderskinderen zeker anderhalf keer zoveel kans om te belanden in een staartgroep dan op grond van toeval. En ook voor de gekleurde kansarmen geldt dat zij versterkt kans hebben om te belanden in een staartgroep en verminderd kans maken, te belanden in een kopgroep.

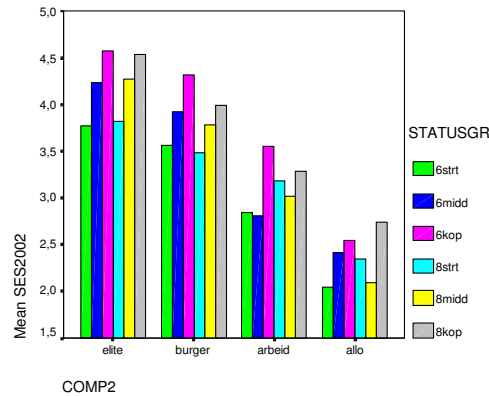
Het is logisch dat deze ongelijke kansenverdeling op een bepaalde status binnen de klas een verdere verbijzondering vormt van de stratificatie zoals die tot uitdrukking komt in de PRIMA-typologie van basisscholen. Naarmate een school relatief meer bezocht wordt door kansarme leerlingen, daalt in tendens het gemiddelde sociaal-etnische milieu van de leerlingen in de op die scholen onderscheiden kop- midden- en staartgroep (Tabel 8.4).

*Tabel 8.4 – Gemiddelde sociaal-etnische achtergrond van leerlingen uit kop-, midden- en staartgroepen op scholen met een onderscheiden samenstelling*

STATUSGR	COMP2	Gemiddelde	N	Std. Deviatie
6strt	elite	3,8235	51	,8175
	burger	3,6522	23	,4870
	arbeid	2,7143	7	,7559
	allo	2,1000	20	1,3727
	Total	3,3663	101	1,1200
6midd	elite	4,3333	87	,7875
	burger	3,8644	59	,7978
	arbeid	2,5000	14	1,2247
	allo	2,2500	28	1,2360
	Total	3,7394	188	1,1932
6kop	elite	4,7143	70	,4550
	burger	4,2857	35	,7101
	arbeid	3,0000	3	1,0000
	allo	2,8500	20	1,4244
	Total	4,2656	128	1,0155
8strt	elite	3,8250	40	1,0099
	burger	3,4444	27	,6405
	arbeid	2,8889	9	,7817
	allo	2,7368	19	1,1471
	Total	3,4105	95	1,0158
8midd	elite	4,3000	80	,7186
	burger	3,7333	30	,7397
	arbeid	2,9286	14	1,2688
	allo	2,5000	20	1,3572
	Total	3,7986	144	1,1130
8kop	elite	4,4783	69	,6555
	burger	3,7576	33	,7513
	arbeid	3,2000	5	1,4832
	allo	3,0556	18	1,2590
	Total	4,0320	125	,9832
Total	elite	4,3023	397	,7877
	burger	3,8213	207	,7517
	arbeid	2,8077	52	1,1033
	allo	2,5520	125	1,3165
	Total	3,7951	781	1,1239

Grafisch afgebeeld ziet dat er als volgt uit (Grafiek 8.2) :

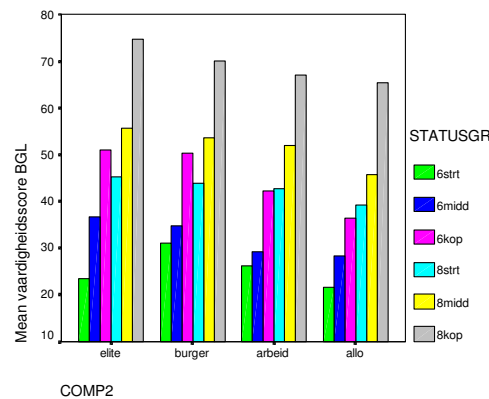
*Grafiek 8.2 - Gemiddeld sociaal-etnisch milieu van staart-, midden- en kopgroepen op scholen met een onderscheiden populatie(comp2)*



#### 8.4 Status en prestatie

Uiteraard is het mogelijk om de stratificatie van de leerlingen over jaargroepen, statusgroepen binnen de klas en scholen met een verschillend publiek ook te beschrijven in termen van prestatiegroepen. Over de jaargroepen zes en acht leent de in PRIMA verzamelde toetsscore voor begrijpend lezen zich daar het best toe (vanwege zijn vergelijkbare score over de jaargroepen heen). Die toetsscore laat de volgende verdeling zien over leerlinggroepen:

*Grafiek 8.3 - Toetsscore voor begrijpend lezen van kop-, midden- en staartgroepleerlingen in klas 6 en klas 8 op scholen met een sociaal-etnisch verschillend publiek (comp2)*



Duidelijk is, dat de sociaal-etnische stratificatie zowel tussen- als binnenschools gerelateerd is aan de prestatie bij begrijpend lezen. In principe zijn de prestaties lager in het lagere leerjaar, in lagere statusklassen binnen de jaargroep en naarmate er op de betrokken school meer kansarme leerlingen zitten. Opmerkelijk, maar in de lijn van de verwachting is vervolgens dat in termen van begrijpend lezen de kopgroep in jaar zes van scholen met veel kansrijke leerlingen beter presteert dan de staartgroep van leerjaar acht in scholen met veel kansarme leerlingen.

Uiteraard wordt daarmee de vraag opgeworpen, of prestatie dan wel sociaal-etnische achtergrond meer bepalend zijn voor de positionering in een bepaalde statusgroep. En, belangrijker nog, of de positionering soms de prestatieverschillen verklaart. Die laatste vraag is er een waaraan we op zijn best verderop pas toe komen. De eerste kan hier wel al beantwoord worden.

We doen dat aan de hand van twee regressie-analyses, voor beide jaargroepen apart. Het gaat erom, de statuspositie van de leerlingen te voorspellen. Hun rekenprestatie is daartoe eerste voorspeller. Vraag is, of hun sociaal-etnische achtergrond daaraan wat toevoegt. We laten eerst de resultaten zien voor leerjaar zes (Tabel 8.5):

*Tabel 8.5 - Sociaal-etnische achtergrond en rekenprestatie als determinanten van status in groep zes (resultaten regressie-analyse)*

Coefficients

		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.
Model		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	6,54	,295		22,116	,000
	REKENEN	-4,534 <sup>E</sup> -02	,003	-,583	-13,955	,000
	SES2000	-7,408 <sup>E</sup> -02	,027	-,117	-2,794	,005

a Dependent Variable: STATUS

De vermelde Beta's laten zien dat prestatie aanmerkelijk belangrijker is dan de sociaal-etnische achtergrond bij het voorspellen van iemands statuspositie in de klas. Het negatieve teken bij de Beta's moet als volgt geïnterpreteerd worden: status loopt van kop=1 naar staart=3 terwijl de score voor rekenen toeneemt bij betere prestaties. Hogere prestaties impliceren dus toewijzing aan een hogere statusgroep in de klas. Ook sociale achtergrond loopt van laag naar hoog. Het negatieve teken impliceert dus dat kansrijke leerlingen grotere kans hebben, in een hogere statusgroep verzeild te raken bij gelijke rekenprestaties. De Beta is overigens laag en maar beperkt significant.

De resultaten voor leerjaar acht zien er als volgt uit (Tabel 8.6):

*Tabel 8.6 - Sociaal-etnische achtergrond en rekenprestatie als determinanten van status in groep acht (resultaten regressie-analyse)*

Coefficients

		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.
Model		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	8,562	,385		22,217	,000
	REKENEN	-5,481 <sup>E</sup> -02	,003	-,668	-16,518	,000
	SES2000	-5,222 <sup>E</sup> -02	,029	-,074	-1,824	,069

a Dependent Variable: STATUS

De analyses voor groep acht laten een vergelijkbaar beeld zien, met een nog twijfelachtiger effect voor de sociaal-etnische achtergrond. Het effect van sociaal-etnische achtergrond is onvoldoende significant om te concluderen dat kansrijke leerlingen ook in groep acht bij vergelijkbare rekenprestaties meer kans maken op een hoge statusindeling.

Herhalen we bovenstaande analyses met taalprestaties in plaats van rekenprestaties, dan resulteren die taalprestaties in enigszins lagere Beta's dan bij rekenen; ze drukken de sociaal-etnische achtergrond nu geheel weg.

We mogen daaruit concluderen dat in de toewijzing van leerlingen naar statusgroepen in de klas, de leerkracht niet noodzakelijk rechtstreeks op de sociaal-etnische achtergrond hoeft te reageren om kansrijke leerlingen toch relatief te bevoordelen. Taalprestaties als toewijzingscriterium zijn daartoe alleen al voldoende.

## 8.5 Status in de klas en intelligentie

Wat we hierboven deden aan de hand van taal- en rekenprestaties, is ook uitvoerbaar en informatief in termen van de score voor nonverbale intelligentie, zoals die in de PRIMA-cohortonderzoeken wordt gehanteerd. We noemen dat hier van tijd tot tijd voor het gemak talent, maar dat is een onoverkomelijke noodoplossing. Zouden we beschikken over een bredere intelligentiescore, dan zou die waarschijnlijk de betekenis van sociale achtergrond in de analyses sterk terugdringen: dat wat een complete intelligentiescore toevoegt aan een nonverbale is immers zeer nauw verwant aan die sociale achtergrond zelf. Waarmee we tot een sterke onderschatting van de betekenis van die sociale achtergrond zouden komen. Maar het is een theoretisch dilemma: in de praktijk beschikken we alleen over de score voor nonverbale intelligentie. Hoe is

de samenhang tussen binnengroepsindelingen in de klas en de score voor nonverbale intelligentie?

Als we kijken hoe de indeling van leerlingen in statusgroepen binnen de jaargroepen zich verhoudt tot de intelligentie-score van de leerlingen (gemeten in termen van de in de PRIMA-cohortonderzoeken gehanteerde tests), dan levert dat het volgende beeld op (Tabel 8.7):

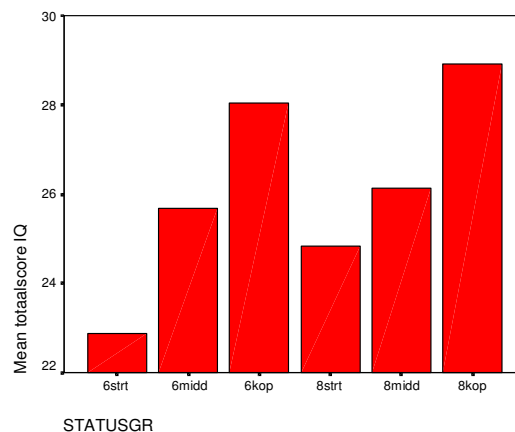
*Tabel 8.7 - Non-verbale intelligentie (PRIMA-scoring) van leerlingen in onderscheiden statusgroepen in klas zes en acht*

Report totaalscore IQ

STATUSGR	Mean	N	Std. Deviation
6strt	22,87	101	5,02
6midd	25,69	186	4,34
6kop	28,05	127	3,45
8strt	24,83	95	4,44
8midd	26,13	142	3,87
8kop	28,92	125	3,28
Total	26,20	776	4,47

Grafisch afgebeeld:

*Grafiek 8.4 - Nonverbale intelligentie (PRIMA-scoring) van leerlingen in kop-, midden- en staartgroepen in klas zes en acht*



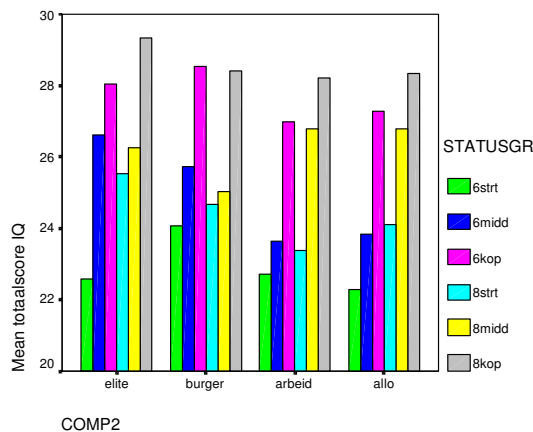


Binnen de leerjaren is de indeling logisch, over de leerjaren heen is er sprake van intelligentietoename. Dat lijkt misschien vreemd voor wie intelligentie als een leeftijdsonafhankelijke factor ziet, maar in sommig effectiviteitsonderzoek worden intelligentiescores juist als effectvariabelen gehanteerd. Wij gebruiken ze verderop juist als controlevariabele met feitelijke prestaties als afhankelijke. Daarmee enge we feitelijk de marge in voor het vinden van effectiviteitsdeterminanten: prestatieverschillen van leerlingen die nonverbaal vergelijkbaar zijn, zijn per definitie moeilijker te traceren dan niet voor intelligentie gecorrigeerde prestatieverschillen. Anderzijds controleren we – zoals gezegd – weer niet voor andere, verbale (meer milieugebonden) intelligentiedimensies waarop leerkrachten zich mogelijk baseren in hun differentiatie van het aanbodniveau. Niet alleen omdat we niet anders kunnen, maar ook omdat we daarmee de factor sociale achtergrond onverantwoord sterk zouden inengen. Zouden we wel corrigeren voor verbale aspecten van intelligentie dan zou dat hoogst discutabel zijn, in zoverre die uitdrukking zijn van een bepaalde buitenschoolse leeromgeving. Maar dit type beslissingen blijft discutabel en anders dan arbitrair of door voorhanden gegevens zijn ze niet te maken.

Terug naar onze beschrijving van de verhouding tussen tussenschoolse en binnenschoolse groepering van leerlingen: onze volgende vraag is, of in termen van nonverbale intelligentie, de samenstelling van de statusgroepen verschilt in scholen met een sociaal-etnisch onderscheiden publiek. De cijfers zien er als volgt uit (tabel 8.8):

Grafisch levert dat het volgende beeld op:

*Grafiek 8.5 - Nonverbale intelligentie (PRIMA-scoring) van leerlingen in kop-, midden- en staartgroepen op scholen met een sociaal-etnisch onderscheiden publiek*



*Tabel 8.8 - Nonverbale intelligentie (PRIMA-scoring) van leerlingen in kop-, midden- en staartgroepen op scholen met een sociaal-etnisch onderscheiden publiek*

Report  
totaalscore IQ

STATUSGR	COMP2	Mean	N	Std. Deviation
6strt	Elite	22,57	51	5,37
	Burger	24,09	23	3,91
	Arbeid	22,71	7	3,99
	Allo	22,30	20	5,62
	Total	22,87	101	5,02
6midd	Elite	26,61	85	4,14
	Burger	25,73	59	3,96
	Arbeid	23,64	14	4,01
	Allo	23,86	28	5,05
	Total	25,69	186	4,34
6kop	Elite	28,06	69	2,96
	Burger	28,54	35	3,34
	Arbeid	27,00	3	8,72
	Allo	27,30	20	4,29
	Total	28,05	127	3,45
8strt	Elite	25,52	42	3,70
	Burger	24,67	27	4,04
	Arbeid	23,38	8	6,48
	Allo	24,11	18	5,56
	Total	24,83	95	4,44
8midd	Elite	26,27	79	3,84
	Burger	25,03	30	3,94
	Arbeid	26,79	14	4,26
	Allo	26,79	19	3,55
	Total	26,13	142	3,87
8kop	Elite	29,34	71	3,29
	Burger	28,42	31	3,20
	Arbeid	28,20	5	1,30
	Allo	28,33	18	3,73
	Total	28,92	125	3,28
Total	Elite	26,65	397	4,36
	Burger	26,19	205	4,07
	Arbeid	24,98	51	4,87
	Allo	25,31	123	5,11
	Total	26,20	776	4,47

Op scholen met overwegend kansrijk publiek zitten de leerlingen relatief vaak in subgroepen die nonverbaal intelligenter zijn dan vergelijkbare subgroepen op andere scholen. Leerlingen op scholen met een overwegend autochtoon kansarm publiek zitten daarentegen relatief het vaakst tussen medeleerlingen die nonverbale minder intelligent zijn dan vergelijkbare subgroepen op andere scholen.

Ook hier kunnen we de vraag stellen, in welke verhouding de sociaal-etnische achtergrond van de leerlingen staat tot in dit geval de testscore voor nonverbale intelligentie bij het lidmaatschap van een bepaalde statusgroep in de klas. We laten de resultaten (regressie-analyse) eerst zien voor groep 6 (Tabel 8.9):

*Tabel 8.9 - Mate waarin de statuspositie in klas zes varieert met non-verbale intelligentie dan wel met sociaal-etnische achtergrond (resultaten regressie-analyse)*

Coefficients

		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
Model		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	3,906	,195		20,027	,000
	totaalscore IQ	-5,779E-02	,007	-,365	-8,101	,000
	SES2000	-,127	,029	-,200	-4,442	,000

en voor groep 8 (Tabel 8.10):

*Tabel 8.10 - Mate waarin de statuspositie in klas acht varieert met non-verbale intelligentie dan wel met sociaal-etnische achtergrond (resultaten regressie-analyse)*

Coefficients

		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
Model		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	4,290	,264		16,231	,000
	totaalscore IQ	-6,931E-02	,009	-,373	-7,756	,000
	SES2000	-,139	,034	-,194	-4,035	,000

In beide jaargroepen speelt de sociaal-etnische achtergrond duidelijk een rol voor de groepering in een bepaalde statusgroep, wanneer voor het overige alleen op intelligentie wordt gelet. Wanneer we de eerdere bevindingen omtrent prestaties als determi-

nanten van statuspositie vergelijken met deze bevindingen, dan kunnen we vooralsnog het volgende concluderen:

De kans dat leerlingen tot een bepaalde statusgroep in de klas behoren varieert met hun prestaties, hun intelligentie en hun sociaal-etnische achtergrond. De betekenis van de sociaal-etnische achtergrond neemt af bij controle voor nonverbale intelligentie, meer nog bij controle voor rekenprestaties en verdwijnt bij controle voor taalprestaties. Het is dus niet per se zo dat leerlingen op grond van sociaal-etnische kenmerken belanden in bepaalde statusgroepen in hun klas. Talent en prestaties spelen een grotere rol. Door hun samenhang met achtergrondkenmerken kunnen vooral taalprestaties de onderwijskundige samenhang tussen groepsindeling-binnen-de-klas en sociaal-etnische achtergrond verklaren of, zo men wil, maskeren.

Onderwijssociologisch is de parallelliteit duidelijk tussen tussen- en binnenschoolse leerlinggroepering: resulteert segregatie tussen scholen al erin dat kansarme leerlingen onder hun medeleerlingen relatief vaker lotgenoten aantreffen, zo resulteert binnenschoolse groepsindeling daar op zijn beurt opnieuw in. Beide processen versterken elkaar: minder slimme, minder goed presterende en sociaal meer gedepriveerde leerlingen belanden vaker tussen lotgenoten, net als omgekeerd de geprivilegieerden ook vaker bij elkaar eindigen. Breder geïnterpreteerd past deze bevinding in de these dat tussen- en binnenschoolse segregatie (en straks ook aanbod-differentiatie) communicerende vaten zijn; bij organisatorisch voldoende aantallen kunnen relatief homogene binnenschoolse subgroepen worden verdeeld over onderscheiden scholen en omgekeerd.

## 8.6 Samenvatting en conclusies

Hoe verhouden tussenschoolse segregatie en binnenschoolse groeperingsvormen zich tot elkaar? Het antwoord op die vraag is in dit hoofdstuk nader uitgedrukt in cijfers.

De aantallen leerlingen van wie gegevens bekend zijn die voor ons onderzoek interessant zijn, variëren zeer sterk. Op zijn hoogst ligt dat aantal boven de elfduizend en dan gaat het om leerlingen waarvan relevante achtergrondgegevens bekend zijn. Op zijn smalst gaat het om leerlingen met zeer complete datasets en dat zijn er – als we de zaak toespitsen op leerlingen van wie ook al de CITO-eindtoets bekend is – soms maar tien procent daarvan.

Er is aan de leerkrachten gevraagd om van de leerlingen de relatieve statuspositie (in termen van prestaties) in de klas aan te geven: gaat het om kop-, midden- of staart-groepeleringen? Dat gegeven is van ruim drieëntwintighonderd leerlingen bekend. (Opmerkelijk bleek de geringe groepsgrootte op de in het onderzoek ondervertegenwoordigde categorie van autochtoon-kansarme scholen.)

De statuspositie blijkt verband te houden met de sociaal-etnische achtergrond. Daarmee ontstaat binnen de hiërarchie van de tussenschoolse sociaal-etnische segregatie waarop onze scholensteekproef georiënteerd is, een binnenschoolse verbijzondering:

het hoogste gemiddelde sociaal milieu treffen we aan bij kopgroep leerlingen van elitescholen, het laagste bij de staartgroep leerlingen van allochtoon-kansarme scholen.

Vatten we de prestaties van de leerlingen op als determinanten van hun statuspositie in de klas (feitelijk doen we verderop juist het omgekeerde), dan blijken in termen van de toetscore voor begrijpend lezen de kopgroep leerlingen verder weg te staan van alle overige. Kennelijk is de gevraagde prestatie vooral voor hen onderscheidend. En ook nu geldt, dat tussenschoolse en binnenschoolse hiërarchie elkaar completeren: de kopgroep leerlingen op de meest kansrijke scholen zitten tussen de relatief best presterende kompanen, de staartgroep leerlingen op de minst kansrijke tussen de zwakst presterende.

Worden prestatieniveau en sociaal-etnische achtergrond als concurrerende determinanten van de binnenschoolse statuspositie geanalyseerd, dan verdringt de eerste de tweede vrijwel. Leerlingen indelen naar prestatieniveau resulteert dus weliswaar ook binnen klassenverband in sociaal-etnische segregatie, maar dat is als het ware een sociologisch interessant bij-effect van een onderwijskundig ingegeven indeling.

Minder duidelijk, maar als trend nog wel aanwijsbaar, vullen tussenschoolse en binnenschoolse hiërarchie elkaar aan in termen van de gemiddelde nonverbale intelligentiescore van de leerlingen. Wellicht valt daarbij te denken aan een verwisseling van autochtoon- en allochtoon-kansarm publiek in die zin dat het laatste in dat opzicht meer gedepriveerd lijkt. Een volgorde-probleem in de kansenongelijkheid dat we op schoolniveau ook al in voorafgaande hoofdstukken tegenkwamen..

Worden non-verbale intelligentiescore en sociaal-etnische achtergrond als concurrerende determinanten van de binnenschoolse statuspositie geanalyseerd, dan blijven beide voluit significant. Dat dwingt tot een kanttekening bij de zojuist gemaakte opmerkingen over de indeling van leerlingen naar prestatieniveau: kopgroep leerlingen zijn relatief vaak overpresteerders, staartgroep leerlingen relatief vaak onderpresteerders (gedefinieerd naar de verhouding prestatie-intelligentie). Dat leidt ertoe dat ook binnenschoolse prestatie-indelingen feitelijk resulteren in sociaal-etnische segregatie die niet herleidbaar is tot verschillen in aanleg (aangenomen dat non-verbale intelligentie daarvoor enigermate indicatief is). De binnenschoolse segregatie verfijnt in onderwijssociologische termen de tussenschoolse segregatie en vormt daarmee organisatorisch een communicerend vat: opdeling over onderscheiden scholen vergt alleen voldoende aantallen.



## 9 Het aanbodniveau van het onderwijs voor onderscheiden leerlingen

### 9.1 Aanbodniveau: complexiteit van het curriculum

In totaal zijn er zestig items (leerlijnen en toetsopgaven; vgl. het eerdere hoofdstuk over de constructie van de onderzoeksinstrumenten) aangeboden aan de groepsleerkrachten. Zij hebben voor de kop-, midden- en staartgroep van hun klas telkens opgegeven, hoe actueel of opportuun die leerstof in dat leerjaar is voor die bestrokken deelgroep. Onder ‘actueel of opportuun’ verstaan we ‘behandelen in de verwachting dat het ook beheerst zal worden’.

Er zijn uiteraard diverse mogelijkheden om deze respons samen te voegen tot een of meer schaalscores. Het meest wenselijk is – gegeven de verwachtingen van waaruit het onderzoeksinstrument is opgesteld – een allesomvattende schaal die min of meer oploopt van de staartgroep in jaargroep 6 tot en met de kopgroep in jaargroep 8. Zes groepen dus, die wij hier voor het gemak als ‘statusgroepen’ betitelen: ze laten zien waar de leerlingen in klasse-verband ten opzichte van elkaar staan in onderwijsorganisatorische termen. Onderzoekseenheid zijn hier de 211 groepen waarover de leerkrachten de itemlijst hebben ingevuld; dat is immers het meetniveau voor de betrokken zestig items.

De verdelingskenmerken van de afzonderlijke items geven geen aanleiding om ze uit te sluiten bij schaalconstructie. Die schaalconstructie wordt uitgevoerd als een eenvoudige componentenanalyse, waarbij gekozen wordt voor de generale factor (Eigenwaarde-verloop: 28.9 / 7.4 / 2.6 / 1.9 enz.; perc. verkl. var: 48 / 12 / 4 / 3). De alfa-betrouwbaarheid van deze schaal bedraagt 0.98. Voor de zekerheid zijn ook meerfactoriële oplossingen op hun interpreteerbaarheid onderzocht, maar dat leverde geen meerwaarde op. Ook afzonderlijke oplossingen voor de jaargroepen zes en acht leverden geen meerwaarde op in vergelijking met een gezamenlijke oplossing. Wel wordt nog een tweede schaal geconstrueerd, die eenvoudig bestaat uit een optelsom van het aantal items waarvan de leerkracht zegt, dat de betrokken leerlingengroep dit ‘dit jaar niet meer zal leren’ dan wel ‘daaraan niet toekomt of dit jaar niet toekomt’. Deze tweede schaal valt te betitelen als ‘hoeveelheid voor deze leerlingen niet adequaat geachte leerstof’.

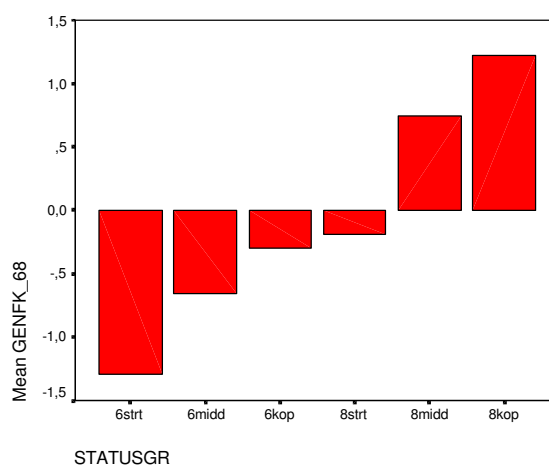
De generale factor is makkelijk te interpreteren ‘voor leerling X opportuun geacht onderwijsaanbod bij rekenen en taal’; de factor (berekend als regressiefactor met een gemiddelde van 0 en een standaardafwijking van 1) is om optische redenen gespiegeld ten opzichte van de oorspronkelijke items. Hij (“genfak\_68” of “aanbod”) verdeelt allereerst als volgt over de zes onderscheiden categorieën leerlingen (Tabel 9.1):

Tabel 9.1 - Aanbodniveau naar statusgroep en leerjaar (gestandaardiseerde scores)

GENFK_68 STATUSGR	Gemiddelde	N	Std. Deviatie
6strt	-1,29	21	,55
6midd	-,66	23	,50
6kop	-,29	29	,59
8strt	-,18	21	,76
8midd	,74	26	,44
8kop	1,23	29	,43
Total	0,00	149	1,00

Grafisch afgebeeld ziet dat verloop er als volgt uit (Grafiek 9.1):

Grafiek 9.1 - Aanbodniveau naar leerjaar en statusgroep (analyseniveau: statusgroepen N=149)



Het verloop van de geconstrueerde schaal is geheel volgens verwachting: ook dat de kopgroep van groep zes vrijwel gelijk scoort met de staartgroep van groep acht past bij eerdere bevindingen rondom prestatieverschillen over jaargroepen heen in de PRIMA-cohortonderzoeken: kansarme en kansrijke leerlingen ontlopen elkaar meerdere leerjaren binnen eenzelfde jaargroep.

In tweede instantie kijken we naar het verloop van de schaalscores over scholen met een verschillend publiek. Uiteraard moeten we daarbij de jaargroep constant houden. Dat levert de volgende cijfers op (Tabel 9.2):

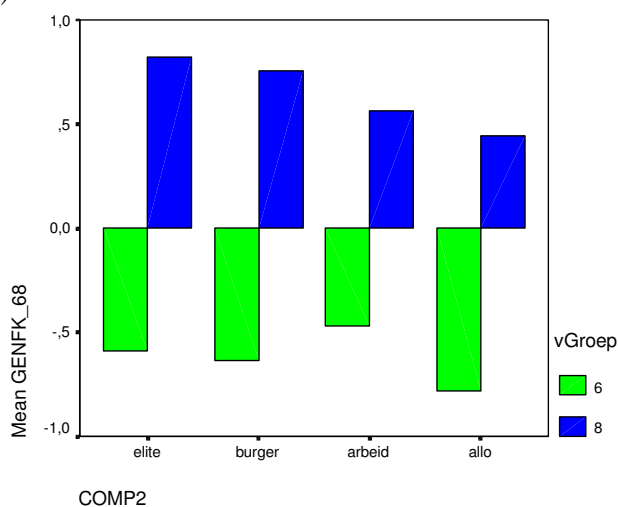


Tabel 9.2 - Aanbodniveau per type school en leerjaar (analyseniveau: statusgroepen N=143)

GENFK_68 Vgroep	COMP2	Gemiddelde	N	Std. Deviatie
6	elite	-,59	30	,67
	burger	-,64	19	,58
	arbeid	-,47	6	,33
	allo	-,78	12	,71
	Total	-,63	67	,63
8	elite	,82	28	,64
	burger	,75	18	,60
	arbeid	,56	8	,97
	allo	,44	22	,96
	Total	,67	76	,78
Totaal gener.		0,00	143	,96

Grafisch ziet dit verloop er als volgt uit (Grafiek 9.2):

Grafiek 9.2 - Aanbodniveau naar type basisschool en leerjaar(analyseniveau: statusgroepen N=143)



Opnieuw is het verloop van de schaalscore conform onze verwachtingen: hoe lager het type basisschool, hoe lager het door de leerkrachten adequaat geachte complexiteitsniveau van het leerplan (waarbij we de differentiatie in drie niveaugroepen per klas even negeren). Enige uitzondering op de verwachte tendens is de vermelde waar-

de voor de categorie 'jaargroep 6' in 'autochtone arbeidersscholen (arbeid)'. Dit is meteen ook de laagst bezette en daarmee minst betrouwbare categorie op dit analyse-niveau.

Vooralsnog luidt de conclusie dat we erin geslaagd zijn om een geschikt instrument te ontwikkelen voor het indiceren van verschillen in aanbodniveau voor de vakken taal en rekenen. Dit instrument maakt het mogelijk om binnen de jaargroepen een verfijning te operationaliseren die in het verlengde ligt van de jaargroepen zelf. Naarmate basisscholen een minder kansrijk publiek hebben, hanteren zij ook een gemiddeld wat lager aanbodniveau. Deze laatste conclusie vergt uiteraard precisering bij analyses op leerlingniveau. Dat gebeurt verderop in dit en in het volgende hoofdstuk

Eerder zagen we dat er een duidelijk verband (.65 en -.70) bestaat tussen de statutokenning (kop, midden, staart) van leerlingen en de in de PRIMA-leerlingprofielen gestelde vraag, of een leerling ten opzichte van de modale groep in de klas een gereduceerd dan wel een verrijkt leerplan aangeboden krijgt. Toch correleert de op die statusindeling gebaseerde meting van het aanbodniveau slechts .32 en .28 met de mededeling dat de leerling een gereduceerd dan wel verrijkt leerplan ontvangt. Oorzaak is – zo moeten we aannemen – dat het aanbodniveau van de modale groep op de ene school zowel kan samenvallen met het aanbodniveau van een staartgroep op een andere of van een kopgroep op weer een andere school, afhankelijk van de samenstelling van het publiek van die scholen. We zijn er kennelijk in geslaagd om een variabele te construeren die schooloverstijgend een absolute en geen relatieve meting doet.

## **9.2 Niet opportuun geachte leerstof**

Zoals hierboven al kort weergegeven, zijn de items ter indicering van de complexiteit van de aangeboden leerstof ook nog op een tweede manier geschaald, te weten door optelling van het aantal items dat niet of nauwelijks opportuun werd geacht voor leerlingen uit de betrokken subgroep leerlingen. Het gaat dus om leerstof die wordt aangeboden alhoewel wordt verwacht dat de leerlingen dit niet zullen leren of die daarom ook helemaal niet wordt aangeboden.

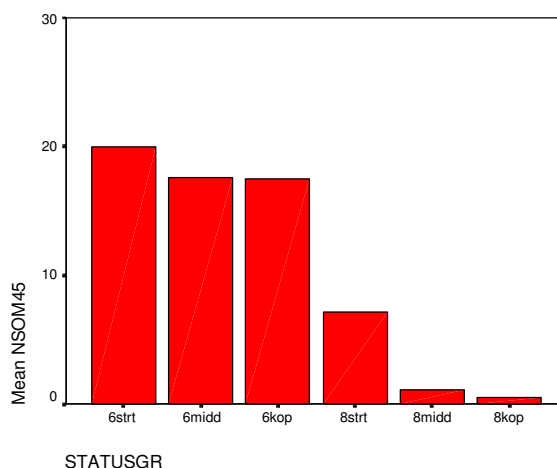
Deze somscore verloopt als volgt over de zes onderscheiden categorieën leerlingen (Tabel 9.3):

Tabel 9.3 - Niet opportuun geachte leerstof naar statusgroep

NSOM45 STATUSGR	Gemiddelde	N	Std. Deviatie
6strt	20,00	35	14,26
6midd	17,57	35	9,79
6kop	17,45	35	7,54
8strt	7,12	32	10,58
8midd	1,12	32	2,13
8kop	,46	32	1,21

Grafisch ziet dit verloop er als volgt uit (Grafiek 9.3):

Grafiek 9.3 - Hoeveelheid niet-opportuun geachte leerstof naar leerjaar en statusgroep(analyseniveau: statusgroepen)



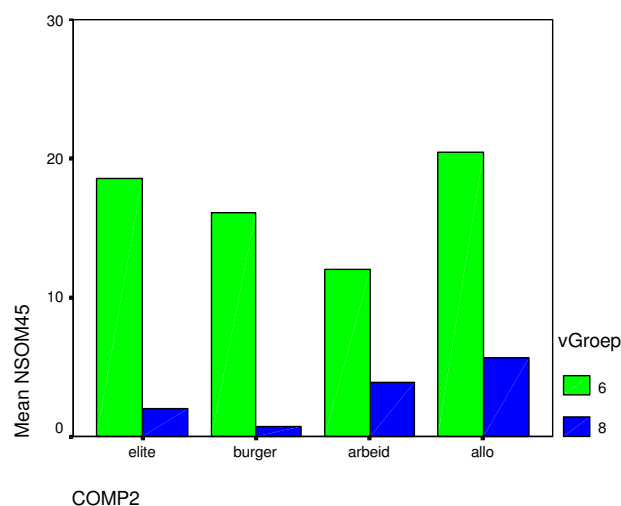
Duidelijk is dat veel van de aangeboden items door de leerkrachten niet aan de orde worden geacht voor leerlingen in jaargroep zes. Voor de staartgroep binnen dat leerjaar wordt relatief de meeste leerstof inadequaet gevonden. Groter zijn de verschillen in jaargroep acht, maar ook hier is het vooral de staartgroep voor wie volgens de leerkrachten bepaalde leerstof (eigenlijk dan wel helemaal) niet aan de orde is. De volgende vraag is, of die tendens zich ook herhaalt voor scholen met een ongelijk publiek. Hier zien de cijfers er als volgt uit (Tabel 9.4):

*Tabel 9.4 - Hoeveelheid niet opportuun geachte leerstof naar type school en leerjaar (analyseniveau: statusgroepen)*

NSOM45 vGroep	COMP2	Gemiddelde	N	Std. Deviatie
6	Elite	18,61	39	8,96
	Burger	16,13	30	11,69
	Arbeid	12,00	9	10,51
	Allo	20,42	21	10,67
8	Elite	2,03	30	4,53
	Burger	,74	27	2,21
	Arbeid	3,83	12	9,40
	Allo	5,62	27	9,73

Grafisch weergegeven ziet dit schaalverloop er als volgt uit (Grafiek 9.4):

*Grafiek 9.4 - Hoeveelheid niet opportuun geachte leerstof naar type school en leerjaar (analyseniveau: statusgroepen)*



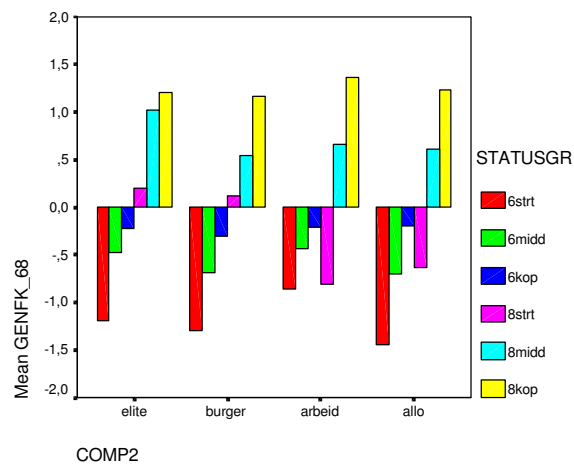
Leerstof voor rekenen en taal niet adequaat vinden voor bepaalde leerlinggroepen is kennelijk niet eenduidig gerelateerd aan de populatie van de school. Wel is de tendens zichtbaar dat het vaker gebeurt in scholen met veel kansarme leerlingen, in ieder geval in groep acht.

### 9.3 Aanbodniveau en individuele leerlingachtergrond

Onze volgende stap is een analyse van bovenstaande bevindingen na koppeling aan het individuele leerlingniveau.

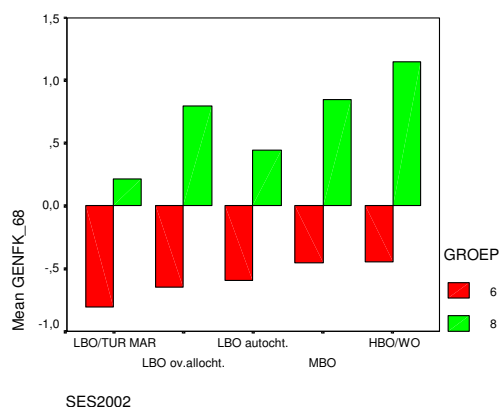
Het ligt immers voor de hand om te checken of het aanbodniveau van het onderwijs niet alleen varieert met de collectieve maar ook met de individuele achtergrond van de leerlingen. We beginnen met een uitsplitsing naar type schoolbevolking op het analyseniveau van statusgroepen. Grafisch levert dat het volgende plaatje op:

*Grafiek 9.5 - Aanbodniveau naar type school en daarbinnen naar leerjaar en statusgroep*



Bovenstaande grafiek geeft geen duidelijk uitsluitsel over het aanbodniveau per statusgroep op onderscheiden typen school. De tendens dat het niveau daalt naarmate scholen een kansarmer publiek hebben is maar beperkt waar. Maar zoals we eerder zagen zijn de statusgroepen op de onderscheiden schooltypen ongelijk samengesteld. Vandaar dat we vervolgens afdalen van het analyseniveau van statusgroepen naar het niveau van individuele achtergrondkenmerken. Onderstaande grafiek illustreert de ongelijke aanbodniveaus voor leerlingen met een verschillende sociaal-etnische achtergrond (analyseniveau: leerlingen) (Grafiek 9.6).

Grafiek 9.6 - Aanbodniveau naar sociaal-etnische achtergrond van leerlingen in groep 6 en 8



Leerlingen uit hogere milieus krijgen in principe een hoger aanbodniveau (de enige afwijking zijn hier de ‘overig allochtonen’ in groep 8, de in aantal zwakst vertegenwoordigde groep in het onderzoek).

Om de verschillende verbanden te verifiëren voeren we een regressie-analyse uit in vier opeenvolgende stappen:

- (1) in eerste instantie voeren we uiteraard de jaargroep in als een factor waarvoor alle analyses in dit verband gecontroleerd horen te worden en tegelijk de eerste interessante factor, te weten samenstelling van de schoolbevolking;
- (2) in tweede instantie volgt de individuele sociaal-etnische achtergrond,
- (3) dan de non-verbale intelligentie en
- (4) tot slot de statusgroep waarin de leerling is ingedeeld.

De resultaten (Tabel 9.5a):

Tabel 9.5a - Mate waarin het aanbodniveau varieert met de collectieve en individuele achtergrond van de leerlingen onder constanthouding van nonverbale intelligentie, jaargroep en status in de klas (vier regressie-modellen)

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,721	,519	,516	,6756
2	,725	,526	,522	,6718
3	,740	,547	,542	,6573
4	,828	,685	,681	,5490

a Predictors: (Constant), COMP2, GROEP

b Predictors: (Constant), COMP2, GROEP, SES2002

c Predictors: (Constant), COMP2, GROEP, SES2002, totaalscore IQ

d Predictors: (Constant), COMP2, GROEP, SES2002, totaalscore IQ, STATUS

De Beta's in de verschillende modellen zijn als volgt (Tabel 9.5b).:

*Tabel 9.5b - Mate waarin het aanbodniveau varieert met de collectieve en individuele achtergrond van de leerlingen onder constanthouding van nonverbale intelligentie, jaargroep en status in de klas (Beta's)*

Coëfficiënts

		Unstandardized Coëfficiënts		Standardized Coëfficiënts	t	Sig.
Model		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	-4,690	,253		-18,516	,000
	GROEP	,707	,036	,728	19,742	,000
	COMP2	-8,855E-02	,032	-,103	-2,801	,005
2	(Constant)	-5,149	,324		-15,907	,000
	GROEP	,710	,036	,731	19,914	,000
	COMP2	-3,628E-02	,039	-,042	-,929	,353
	SES2002	8,786E-02	,039	,102	2,257	,025
3	(Constant)	-5,937	,369		-16,069	,000
	GROEP	,704	,035	,725	20,186	,000
	COMP2	-4,122E-02	,038	-,048	-1,079	,282
	SES2002	7,136E-02	,038	,083	1,864	,063
	totaalscore IQ	3,353E-02	,008	,148	4,139	,000
4	(Constant)	-3,587	,361		-9,931	,000
	GROEP	,706	,029	,727	24,228	,000
	COMP2	-6,793E-02	,032	-,079	-2,123	,034
	SES2002	-1,879E-02	,033	-,022	-,573	,567
	totaalscore IQ	-2,326E-03	,007	-,010	-,317	,752
	STATUS	-,530	,042	-,417	-12,516	,000

a Dependent Variable: GENFK\_68

De grote invloed van jaargroep is om te beginnen bijna tautologisch. Zoals eerder opgemerkt zijn jaargroep en aanbodniveau concurrerende termen voor iets wat onderwijskundig grotendeels samenvalt. Vervolgens is de betekenis van de schoolsamenstelling nog net aanwijsbaar.

In het tweede model verdwijnt die betekenis van de schoolsamenstelling ten gunste van de individuele sociaal-etnische achtergrond, die feitelijk ook maar net een meetbare invloed heeft. Invoering van de nonverbale intelligentie voegt nadrukkelijk verklaarde variantie toe en neemt tegelijk enigszins de betekenis weg van de individuele sociaal-etnische achtergrond.

Ten slotte reduceert de statuspositie van de leerling de betekenis van collectieve en individuele achtergrond en neemt die van nonverbale intelligentie compleet weg.

Inhoudelijk gezegd: de leerkracht varieert het onderwijsaanbod enigszins op grond van intelligentie en enigszins op grond van de individuele achtergrond van de leerling (inclusief de overlap daartussen). Het verband met de gemiddelde samenstelling van het publiek van een school is volgens deze analyses alleen schijn die herleid moet worden tot de individuele achtergrond. Van groot belang is, welke statuspositie de leerling inneemt in de klas, maar die is tegelijkertijd min of meer tautologisch in zijn relatie tot het aanbodniveau, dat immers via die statustoekenning is gedefinieerd. Je mag dat dan ook omkeren: vitaal voor het ontvangen aanbodniveau is, in welke informele ‘track’ de leerling belandt binnen de klas.

#### **9.4 Aanbodniveau en beeld dat de leerkracht heeft van de leerling**

In vervolg op de eerdere speurtocht naar determinanten van het door de leerkracht aangehouden aanbodniveau gaan we nu naast achtergrondkenmerken van de leerling ook andere beelden die de leerkracht heeft van de leerling en van de achtergrond van de leerling als verklarende factoren invoeren. We maken daartoe gebruik van het zogenaamde leerlingprofiel uit de PRIMA-cohortmetingen (Jungbluth, Roede, Roeleveld, 2001). Daarin geeft de leerkracht op een reeks van dimensies zijn of haar oordeel over de individuele leerling, diens achtergrond en diens toekomstperspectief. Afhankelijke variabele in de analyses hier is het niveau van onderwijsaanbod dat de leerkracht aan de leerling aanbiedt. In de analyses zijn zowel leerlingen van groep zes als groep acht betrokken, zodat steeds eerst gecorrigeerd wordt voor de factor leeftijd. Te verklaren is steeds de hoogte van het individuele onderwijsaanbod.

In de beide eerste modellen in bovenstaande analyses worden achtereenvolgens de collectieve en de individuele achtergrond van de leerlingen ingevoerd. Feitelijke sleutel informatie daarvoor is het opleidingsniveau van de ouders aangevuld met minderhedenstatus als het opleidingsniveau laag is. Deze gegevens zijn ontleend aan de schooladministratie, niet aan de leerkracht. Er is een geringe betekenis van de collectieve achtergrond (en dus van type school), die echter in tweede instantie teniet wordt gedaan door de individuele sociaal-etnische achtergrond.

In de nu volgende analysemodellen 3 en 4 (Tabel 9.6a) wordt het subjectieve beeld dat de leerkracht heeft van dat sociaal milieu (“sociaal milieu+”) en van de etniciteit (“etnische breuk”) (beide van het herkomstgezin van de individuele leerling) ingevoerd. Dit doet de verklaringskracht van het model allereerst met 4% toenemen (vgl. Tabel 9.6b), terwijl de eerdere ‘objectieve’ achtergrond tot minder dan de helft van haar betekenis wordt teruggedrongen. Het beeld dat de leerkracht heeft van de sociale achtergrond van de leerling blijkt dus een belangrijke determinant van het aanbodniveau, het valt gedeeltelijk samen met objectieve maten, maar gaat nadrukkelijk verder. Etniciteit blijkt daarna en op zichzelf niet van belang.



*Tabel 9.6a - Mate waarin het aanbodniveau varieert met beelden die de leerkracht heeft van de leerlingen onder controle van de feitelijke individuele en collectieve achtergrond van de leerlingen en gecorrigeerd voor leeftijd van de leerlingen (resultaten van twaalf regressiemodellen)*

Coëfficiënts

		Unstandardized Coëfficiënts		Standardized Coëfficiënts	t	Sig.
Model		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	-5,556	,425		-13,079	,000
	leeftijd in decimalen	,533	,039	,602	13,599	,000
	COMP2	-9,990E-02	,038	-,115	-2,598	,010
2	(Constant)	-6,555	,513		-12,785	,000
	leeftijd in decimalen	,552	,039	,623	14,146	,000
	COMP2	-7,505E-03	,047	-,009	-,161	,873
	SES2002	,158	,047	,183	3,376	,001
3	(Constant)	-6,972	,509		-13,699	,000
	leeftijd in decimalen	,529	,038	,598	13,793	,000
	COMP2	5,313E-03	,046	,006	,116	,907
	SES2002	8,545E-02	,049	,099	1,758	,080
	sociaal milieu +	,252	,058	,203	4,361	,000
4	(Constant)	-7,025	,574		-12,249	,000
	leeftijd in decimalen	,531	,039	,599	13,600	,000
	COMP2	2,589E-03	,048	,003	,054	,957
	SES2002	8,907E-02	,052	,103	1,717	,087
	sociaal milieu +	,255	,059	,205	4,319	,000
	etnische breuk	1,118E-02	,056	,011	,201	,841
5	(Constant)	-6,504	,593		-10,975	,000
	leeftijd in decimalen	,532	,039	,601	13,792	,000
	COMP2	1,474E-03	,047	,002	,031	,975
	SES2002	,107	,052	,124	2,071	,039
	sociaal milieu +	,175	,064	,141	2,746	,006
	etnische breuk	1,352E-02	,055	,013	,246	,806
	Probleemgezin	-,153	,051	-,137	-3,013	,003
6	(Constant)	-7,149	,612		-11,684	,000
	leeftijd in decimalen	,530	,038	,598	13,947	,000
	COMP2	-7,362E-03	,046	-,008	-,158	,874
	SES2002	8,517E-02	,051	,099	1,664	,097
	sociaal milieu +	,153	,063	,123	2,424	,016
	etnische breuk	-5,129E-03	,054	-,005	-,095	,925
	Probleemgezin	-,154	,050	-,138	-3,082	,002

		Unstandardized Coëfficiënts		Standardized Coëfficiënts	t	Sig.
7	totaalscore IQ	3,318E-02	,010	,144	3,485	,001
	(Constant)	-7,433	,568		-13,096	,000
	leeftijd in decimalen	,550	,035	,621	15,607	,000
	COMP2	-4,238E-02	,043	-,049	-,980	,328
	SES2002	4,539E-02	,048	,053	,952	,342
	sociaal milieu +	5,750E-02	,060	,046	,961	,337
	etnische breuk	-1,926E-02	,050	-,019	-,383	,702
	Probleemgezin	-,105	,047	-,095	-2,261	,024
8	Totaalscore IQ	9,730E-03	,009	,042	1,043	,298
	cognitieve capaciteiten	,327	,043	,330	7,630	,000
	(Constant)	-7,654	,580		-13,199	,000
	leeftijd in decimalen	,550	,035	,622	15,667	,000
	COMP2	-4,038E-02	,043	-,046	-,936	,350
	SES2002	4,909E-02	,048	,057	1,032	,303
	sociaal milieu +	5,515E-02	,060	,044	,924	,356
	etnische breuk	-1,887E-02	,050	-,019	-,377	,707
9	Probleemgezin	-,102	,046	-,092	-2,200	,028
	Totaalscore IQ	9,277E-03	,009	,040	,997	,320
	cognitieve capaciteiten	,333	,043	,335	7,762	,000
	GESLACHT	,128	,074	,066	1,745	,082
	(Constant)	-7,616	,580		-13,141	,000
	leeftijd in decimalen	,547	,035	,618	15,559	,000
	COMP2	-4,111E-02	,043	-,047	-,955	,340
	SES2002	4,720E-02	,048	,055	,993	,321
10	sociaal milieu +	4,350E-02	,060	,035	,724	,470
	etnische breuk	-2,479E-02	,050	-,025	-,494	,622
	Probleemgezin	-9,425E-02	,047	-,085	-2,018	,044
	Totaalscore IQ	7,592E-03	,009	,033	,810	,418
	cognitieve capaciteiten	,299	,049	,301	6,138	,000
	GESLACHT	8,274E-02	,080	,042	1,033	,303
	Werkhouding	8,231E-02	,057	,072	1,437	,152
	(Constant)	-7,637	,606		-12,601	,000
	leeftijd in decimalen	,548	,035	,619	15,453	,000
	COMP2	-4,132E-02	,043	-,048	-,957	,339
	SES2002	4,734E-02	,048	,055	,995	,321
	sociaal milieu +	4,256E-02	,061	,034	,701	,484
	etnische breuk	-2,465E-02	,050	-,025	-,490	,624
	Probleemgezin	-9,315E-02	,048	-,084	-1,954	,052
	Totaalscore IQ	7,625E-03	,009	,033	,812	,417

		Unstandardized Coëfficiënts		Standardized Coëfficiënts	t	Sig.
11	cognitieve capaciteiten	,300	,049	,302	6,073	,000
	GESLACHT	8,085E-02	,082	,041	,989	,323
	Werkhouding	7,856E-02	,065	,069	1,203	,230
	gedrag vd leerling	7,638E-03	,064	,006	,120	,904
	(Constant)	-7,557	,626		-12,066	,000
	leeftijd in decimalen	,544	,036	,615	15,260	,000
	COMP2	-3,854E-02	,043	-,044	-,895	,371
	SES2002	4,028E-02	,048	,047	,845	,399
	sociaal milieu +	1,476E-02	,064	,012	,231	,817
	etnische breuk	-3,076E-02	,050	-,031	-,612	,541
	Probleemgezin	-8,390E-02	,048	-,075	-1,738	,083
	Totaalscore IQ	4,936E-03	,009	,021	,521	,602
	cognitieve capaciteiten	,193	,073	,194	2,632	,009
	GESLACHT	7,432E-02	,082	,038	,907	,365
	Werkhouding	6,589E-02	,065	,058	1,008	,314
	gedrag vd leerling	1,764E-02	,064	,014	,277	,782
12	zelfvertrouwen vlg. de leerkracht	6,196E-02	,055	,046	1,127	,260
	kans op HBO/WO opleiding	,107	,058	,137	1,849	,065
	(Constant)	-7,634	,719		-10,619	,000
	leeftijd in decimalen	,544	,036	,614	15,189	,000
	COMP2	-3,942E-02	,043	-,045	-,911	,363
	SES2002	4,094E-02	,048	,047	,856	,393
	sociaal milieu +	1,578E-02	,064	,013	,247	,805
	etnische breuk	-2,679E-02	,053	-,027	-,501	,617
	Probleemgezin	-8,286E-02	,049	-,074	-1,706	,089
	Totaalscore IQ	4,890E-03	,009	,021	,516	,606
	cognitieve capaciteiten	,192	,074	,193	2,604	,010
	GESLACHT	7,388E-02	,082	,038	,900	,369
	Werkhouding	6,727E-02	,066	,059	1,023	,307
	gedrag vd leerling	1,620E-02	,064	,013	,252	,801
	zelfvertrouwen vlg. de leerkracht	6,261E-02	,055	,047	1,136	,257
	kans op HBO/WO opleiding	,105	,059	,134	1,788	,075
	aanspreekbaarheid in het Nederlands	1,770E-02	,080	,010	,221	,826

Ook de mate waarin de leerkracht meent te weten dat er in het gezin problemen heersen (model 5) blijkt van invloed op het aangeboden onderwijsniveau. Die invloed gaat gedeeltelijk ten koste van het beeld dat de leerkracht heeft van het sociaal milieu. Anders gezegd: in de perceptie van de leerkracht gaat een lager sociaal milieu samen met meer problemen-in-het-gezin en samen is dat mede aanleiding tot een vrij belangrijke differentiatie van het aanbodniveau (ongeveer 7% daarvan). Voegen we vervolgens het nonverbale IQ toe als verklarende factor, dan verklaart dat opnieuw 2% extra variantie, terwijl het de betekenis van de 'objectieve' achtergrond enigszins doet afnemen. De leerkracht houdt in het aanbodniveau dus rekening met sociaal milieu, vooral zijn eigen beeld daarvan en deels ook met intelligentie.

Invoering van het subjectieve beeld dat de leerkracht heeft van de capaciteiten van de individuele leerling (model 7) resulteert in nog weer 8% extra verklaarde variantie, waarbij de betekenis van het beeld dat de leerkracht heeft van het sociaal milieu (en de evt. problemen daar) verdwijnt evenals die van de nonverbale intelligentie. Uit het laatste valt af te leiden dat de leerkracht de gemeten nonverbale intelligentie ook waarneemt, maar daar bovenop veel nadrukkelijker talentverschillen percipieert, die in belangrijke mate samenvallen met het beeld dat hij/zij heeft van de achtergrond van de leerling.

In stap 8 wordt gecheckt wat de betekenis is van de sekse van de leerling. Die speelt net geen rol voor het aanbodniveau (voordeeltendens: meisjes). Bij controle voor door de leerkracht gerapporteerde werkhouding (model 9) rest voor beide factoren geen verklarende kracht.

In stap 10 wordt het door de leerkracht gerapporteerde (discipline)gedrag van de leerling ingevoerd. Ook dat blijkt niet van betekenis.

Vervolgens wordt in stap 11 gekeken naar de betekenis van het door de leerkracht gerapporteerde zelfvertrouwen van de leerling en van de voorspelling door de leerkracht van de latere HBO/WO-kansen van de leerling. De eerste factor blijkt niet van belang, de tweede wel, maar het gaat om afgeleide betekenis van de factor 'door de leerkracht verondersteld talent'.

Ten slotte blijkt ook de aanspreekbaarheid van de leerling in het Nederlands geen factor van belang.

We geven hier nog een overzicht van de verklaarde varianties in bovenstaande twaalf regressie-analyses (Tabel 9.6b).

Samenvattend kunnen we stellen dat de leerkracht het niveau van het onderwijsaanbod vooral laat afhangen van het door hem of haar veronderstelde talent van de individuele leerling. Dat talent leidt de leerkracht gedeeltelijk af uit de sociale achtergrond van de leerling (in ieder geval gaan beide beelden samen), waarover hij/zij een uitgesprokener oordeel heeft dan onze op het opleidingsniveau en de etniciteit van de leerling gebaseerde PRIMA-typologie.

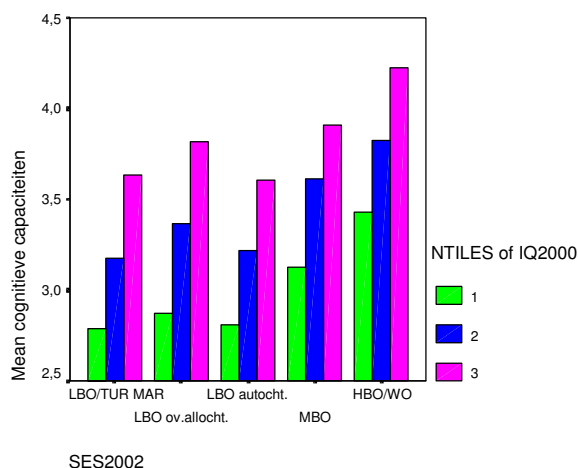
Tabel 9.6b - Verklaarde variantie in de 12 eerder gepresenteerde regressie-analyses

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,590	,348	,344	,7934
2	,607	,368	,363	,7817
3	,634	,401	,395	,7621
4	,634	,402	,393	,7632
5	,646	,417	,407	,7544
6	,661	,437	,425	,7424
7	,720	,519	,508	,6872
8	,723	,523	,511	,6851
9	,725	,526	,512	,6841
10	,725	,526	,511	,6850
11	,730	,532	,514	,6827
12	,730	,532	,513	,6837

## 9.5 Het door de leerkracht gepercipieerde talent

Daarmee is duidelijk hoezeer het beeld dat de leerkracht heeft van de leerling de eigenlijke determinant is van het aangeboden onderwijsniveau. In dat beeld is het sociaal milieu vervat (zowel het feitelijke als het sociaal milieu dat de leerkracht meent waar te nemen). Het eindresultaat wordt geïllustreerd in onderstaande grafiek (Grafiek 9.7).

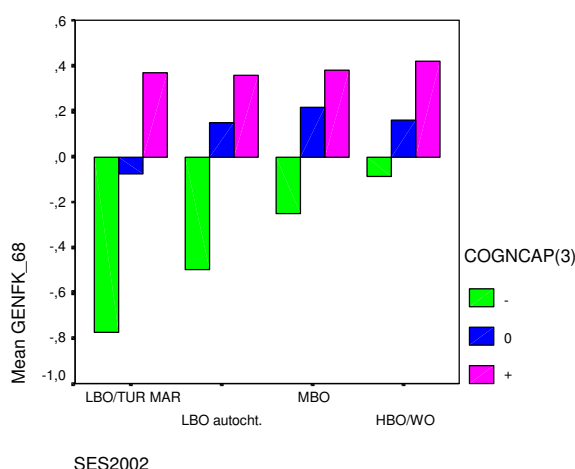
Grafiek 9.7 - Door de leerkracht gepercipieerd talent bij leerlingen uit onderscheiden milieus onder controle van nonverbale intelligentie



Duidelijk is dat leerlingen met een vergelijkbare non-verbale intelligentiescore door hun leerkracht slimmer worden geacht naarmate ze uit een kansrijkere sociaal-etnische achtergrond komen.

In een tweede grafiek (waarin sommige categorieën niet zijn afgebeeld vanwege hun lage N; Grafiek 9.8) wordt duidelijk hoe de leerkracht vervolgens het aanbodniveau afhankelijk maakt van de door hem of haar veronderstelde capaciteiten. De grafiek suggereert nadrukkelijk een interactie-effect ten koste van kansarme groepen die verondersteld worden, weinig talent te hebben.

*Grafiek 9.8 - Aanbodniveau naar door de leerkracht gepercipieerd talent bij leerlingen uit verschillende sociaal-etnische achtergronden*



Het aanbodniveau waarop de leerkracht onderwijs aanbiedt aan leerlingen aan wie die leerkracht een bepaald niveau van talent toeschrijft, ligt hoger naarmate die leerling uit een hoger milieu komt. Dat geldt in extremo voor de door de leerkracht als het minst getalenteerd ingeschatte categorie leerlingen.

Aangenomen moet worden dat een aantal van de boven beschreven effecten optellen:

- leerkrachten nemen grotere milieuverschillen tussen de leerlingen waar, dan af te leiden valt uit opleidingsgegevens van de ouders;
- leerkrachten percipiëren vervolgens een hoger talent bij nonverbaal gelijk-intelligente leerlingen, afhankelijk van het milieu waaruit de leerlingen komen (of waarvan ze veronderstellen dat die daaruit komen) (anders gezegd: leerkrachten oriënteren zich sterk aan milieu-afhankelijke uitdrukkingen van talent) en
- bieden vervolgens het onderwijs aan op een niveau dat – bij gelijke percepties van wat de leerling aan talent meebrengt – nog weer hoger ligt, naarmate het milieu van de leerling hoger is.

## 9.6 Samenvatting en conclusies

Om een over subgroepen leerlingen en scholen heen vergelijkbare indruk te krijgen van het aanbodniveau waarop de leerkracht aanstuurt bij de leerlingen zijn in totaal zestig items aangeboden. Die bestaan uit leerlijnen en CITO-toetsopgaven. Voor kopgroep- middengroep en staartgroepleerlingen in de klas is telkens door de leerkracht aangegeven welke leerstof hij of zij opportuun acht voor die categorie leerlingen in dat leerjaar. Omdat we weten welke leerlingen in welke subgroepen zitten en hun achtergrond kennen kunnen we de vraag beantwoorden welke leerlingen welk aanbodniveau krijgen. Daartoe is van de zestig items een schaalscore gemaakt.

Het aanbodniveau loopt naar verwachting op naar jaargroep en ook met de status van de leerlingen in de klas. In groep acht varieert het naar verwachting met het type basisschool: het is hoger bij een kansrijker publiek. De hoeveelheid (nog) niet opportuun geachte leerstof neemt af met jaargroep en daarbinnen klassestatus. En hij neemt toe (in groep acht) naarmate de school een kansarmer publiek heeft.

Tijd voor voorlopige conclusies:

Leerlingen krijgen onderwijs op een hoger niveau naarmate ze uit een kansrijker milieu komen en dat verklaart waarom het niveau hoger ligt op scholen met veel kansrijke leerlingen. Een eigen effect van de collectieve achtergrond is er echter niet, dus er is geen eigen effect van segregatie! Deels wordt het verband tussen individuele achtergrond en aanbod verklaard door verschillen in nonverbale intelligentie.

Kijken we ook naar de rol van andere beelden die de leerkracht heeft van de leerlingen, dan blijkt het beeld dat zij of hij heeft van het sociaal milieu van de leerling extra verklarend te zijn voor het aanbodniveau van het onderwijs, bovenop het feitelijke opleidingsniveau van de ouders. Er is geen aanwijzing voor een etnische bias bovenop die naar sociaal milieu. Wel verklaart ook de eventuele indruk van de leerkracht dat er thuis problemen zijn, extra variantie in aanbodniveau.

Veel invloed gaat uit van het beeld dat de leerkracht heeft van de capaciteiten van de leerlingen en daarbovenop de veronderstelde keuze van voortgezet onderwijs, ook na correctie voor feitelijke nonverbale intelligentie. Sekse en werkhouding spelen na correctie voor de overige variabelen geen rol.

Op welk aanbodniveau de leerling rekenen mag, blijkt te variëren met de individuele achtergrond en (onder controle daarvan) niet meer (!) met het type school waaraan de leerling verbonden is. Veel belangrijker dan het feitelijke sociaal milieu is het door de leerkracht veronderstelde. Dat bepaalt mede hoe talentvol de leerkracht de leerling vindt en ook als dat talent gelijk wordt ingeschat, hangt het nog weer van het sociaal milieu van de leerlingen af op welk aanbodniveau de leerkracht de leerling uiteindelijk laat eindigen.





## 10 Aanbodniveau, onderwijskansen en schooleffectiviteit

### 10.1 Verkennende analyses

Het niveau waarop leerkrachten aan hun leerlingen onderwijs aanbieden in de basisvakken met het idee dat die leerlingen dat ook (dit jaar nog) zullen leren, varieert op scholen met een verschillend publiek. Dat schoolverschil is echter – zo bleek in het vorige hoofdstuk – bij nader inzien herleidbaar tot het verschil in achtergrond van de individuele betrokken leerlingen. Vooral het beeld dat de leerkracht heeft van het talent van de individuele leerling is van betekenis. Maar ook bij gelijk verondersteld talent kiest de leerkracht voor een hoger aanbodniveau bij leerlingen naarmate ze individueel uit een kansrijkere achtergrond komen.

De volgende vraag is natuurlijk wat daarvan nu het effect is in termen van leerprestaties en dus ook van onderwijskansen. En op schoolniveau gaat het ook om onderwijs-effectiviteit. En eigenlijk had nog een volgend niveau hier moeten terugkeren: gevoerd schoolbeleid, al dan niet stedelijk geregisseerd. Dat laatste hebben we – zoals verwacht (hoofdstuk 4) – niet in operationele varianten aangetroffen en valt dus ook niet te relateren aan de werking van het al dan niet bewust gekozen aanbodniveau. Blijven we dus bij de aanvankelijke vragen naar onderwijskansen en schooleffectiviteit.

We kunnen die vragen op grond van ons databestand beantwoorden omdat prestaties op een ander (in dit geval eerder) moment gemeten zijn dan de aanbodkenmerken. Bovendien ligt er tussen de door de leerkracht aangedragen informatie over aanbodniveau en de feitelijke prestatiemetingen een tweetal breuken: de leerkracht heeft het aanbodniveau geïndiceerd per kop-, midden- of staartgroep in de klas en heeft op een ander moment en afzonderlijk daarvan zowel de leerlingen van verleden schooljaar als van het lopende schooljaar gerubriceerd naar diezelfde statuscategorieën in de klas. En nog weer op een ander moment heeft de leerkracht zijn of haar indrukken gegeven van gedrag, talent, toekomst en achtergrond van de individuele leerling. Daarmee is de kans dat de leerkracht de data sociaal wenselijk heeft kunnen sturen (zo die dat had gewild) in de richting van de feitelijke leerlingprestaties verwaarloosbaar.

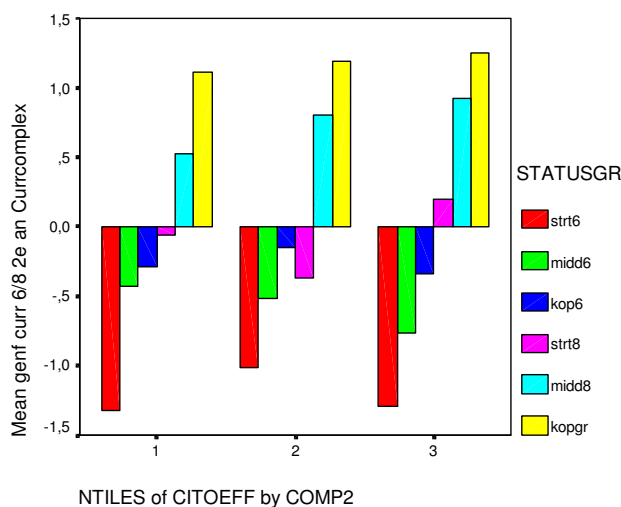
De relatie tussen latere prestaties en aanbodniveau wordt hier op twee manieren gelegd: eerst met relatief eenvoudige en daarom ook makkelijker uit te leggen analysetechnieken, daarna in een multi-level opzet, waarbij variantie op leerlingniveau en hoger van elkaar worden onderscheiden.

We beginnen met een analyse op het niveau van de statusgroepen: kop-, midden- en staartgroep. Daarbij gebruiken we als afhankelijke variabele een schoolkenmerk dat

de relatieve effectiviteit van de school indiceert (te weten de daartoe gecorrigeerde CITO-eindtoets). We corrigeren de individuele CITO-eindtoets eerst op individueel achtergrondniveau (door vergelijking met de individuele score van qua SES vergelijkbare leerlingen in de landelijke steekproef), wat resulteert in een per school gemiddelde afwijkingsscore. Daarbovenop en in tweede instantie corrigeren we dat schoolgemiddelde op collectief niveau door de rangpositie te berekenen van de school in termen van gemiddelde afwijkingsscore binnen elk van de vier onderscheiden typen schoolbevolking afzonderlijk. Het resultaat van die dubbele correctie is een driedeling in minder, gemiddeld en meer CITO-effectieve scholen waarbij alle vier de onderscheiden typen scholen (elitescholen, burgerscholen, autochtone en allochtone arbeidersscholen) in alle drie de onderscheiden effectiviteitscategorieën in relatief gelijke mate vertegenwoordigd zijn (relatief effectieve versus relatief ineffectieve elitescholen, enz.).

We beelden vervolgens af, hoe hoog het aanbodniveau op elk van die drie effectiviteitscategorieën verloopt voor de diverse statusgroepen (kop-, midden- en staartgroep-leerlingen (Grafiek 10.1):

*Grafiek 10.1 - Aanbodniveau aan staart- midden- en kopgroepleerlingen in klas 6 en 8 op minder effectieve, gemiddeld effectieve en meer effectieve basisscholen met een vergelijkbaar type schoolbevolking*



We leiden uit de gepresenteerde grafiek af dat bij het aanbieden van leerstof aan de drie statusgroepen in groep 8 enig verband bestaat tussen de bereikte CITO-resultaten en het aanbodniveau dat de betrokken leerkrachten adequaat vinden voor de onderscheiden statusgroepen binnen dat achtste jaar.

Uit de grafiek blijkt geen vergelijkbaar verband met het aangeboden onderwijsniveau in groep 6. De reden daarvan is niet bekend maar zou wellicht helderder kunnen worden als ook het (door ons nu niet onderzochte) zevende leerjaar in de analyses zou worden betrokken.

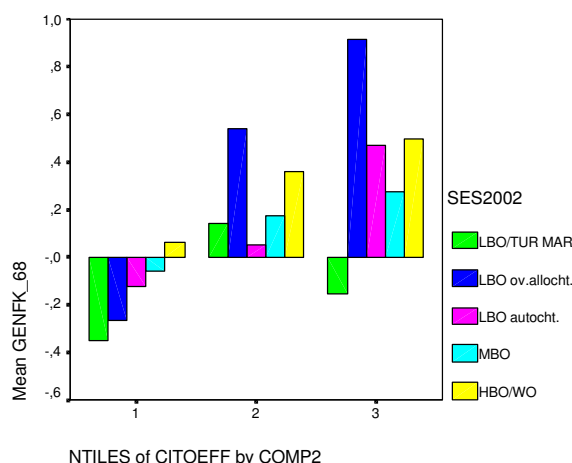
Uiteraard vergt deze voorlopige bevinding een gedegen statistische toetsing. We beginnen met een relatief simpele analyse:

- we voeren in drie stappen een regressie-analyse uit waarin de te voorspellen score de CITO-eindtoets is op individueel leerlingniveau;
- in de eerste stap voeren we alleen de nonverbale intelligentie van de leerling in met als resultaat 23% verklaarde variantie (adjusted) en een Beta van .49;
- in tweede instantie voegen we de achtergrond van de leerling toe, zowel individueel als collectief (op schoolniveau) waardoor de verklaarde variantie stijgt naar 36% bij een Beta van respectievelijk .48(IQ), .24(SES) en .16(Comp2), waarbij de significantie van de laatste (type schoolbevolking) twijfelachtig is ( $p=.064$ );
- in derde instantie voegen we daar het aangeboden onderwijsniveau aan toe waarna de verklaarde variantie stijgt naar 52% bij resp. de volgende Beta's: .40(IQ), .16(SES), .09(Comp2, n.s.) en .44(aanbodniveau).

De CITO-score blijkt dus vooral afhankelijk te zijn van aanleg, aanbodniveau en sociale achtergrond, waarbij de leerkracht in het aanbodniveau voor een klein deel de aanleg al verdisconteert en het merendeel van de sociale achtergrond. Na correctie voor die drie factoren speelt de collectieve achtergrond geen rol. We hebben daarmee de onderwijseffectiviteit aangetoond van de nieuw geïntroduceerde variabele 'aanbodniveau'.

Grafisch afgebeeld ziet dat eindresultaat er als volgt uit (Grafiek 10.2):

*Grafiek 10.2 - Aanbodniveau (genfak\_68) aan leerlingen met een onderscheiden sociaal-etnische achtergrond (ses2002) op minder effectieve (1), gemiddeld effectieve (2) en meer effectieve (3) basisscholen onder constanthouding van type schoolbevolking*



In een vervolgstap checken we nu, in welke mate het beeld dat de leerkracht heeft van de capaciteiten en werkhouding van de leerling nog een eigen verklaringskracht heeft voor de uiteindelijke CITO-score bovenop de reeds ingevoerde nonverbale intelligentie, de individuele en collectieve sociaal-etnische achtergrond en het aanbodniveau. Het resultaat:

- de verklaarde variantie in CITO-eindtoetsscore stijgt verder van 51 naar 64%,
- de Beta's worden respectievelijk .21 (IQ), .15 (SES), .16 (Comp2), .21 (aanbodniveau), .46 (gepercip.capaciteiten) en .04 (werkhouding) (de laatste factor is niet significant, individuele en collectieve achtergrond zijn dat nog net wel).

Uit deze bevindingen valt af te leiden dat

- aanbodniveau een cruciale factor is om onderwijs-effectiviteit te verklaren,
- het aanbodniveau mede verklarend is voor sociale ongelijkheid, individueel zowel als collectief;
- intelligentie en achtergrond (zowel individueel als collectief) ook een eigen directe invloed hebben op wat leerlingen leren;
- niet de werkhouding maar wel de gepercipieerde capaciteiten van de leerling sterk bepalen op welk aanbodniveau de leerkracht gaat zitten (waarbij in die perceptie de achtergrond van de leerling sterk vervat zit);
- er vervolgens een 'vrije marge' resteert waarin de leerkracht het aanbodniveau op nog andere gronden baseert dan de gemeten leerlingkenmerken en achtergrondkenmerken (zoiets als privé-opvattingen over wenselijke prestatieniveaus) en
- de leerkracht zijn of haar beeld van de capaciteiten van de leerling ook nog langs andere weg zo weet te communiceren naar de leerling(e) dat het beklift in de feitelijke CITO-score.

In principe is het denkbaar dat de leerkracht feitelijke talentverschillen waarneemt die niet door ons worden gemeten (en dus buiten ons model zitten) en wel prestatiebepalend zijn. Wie voor die interpretatie kiest, moet dan zien te verklaren waarom op effectieve scholen systematisch zowel de verwachtingen als het aanbodniveau hoger liggen bij alle leerlingen ongeacht individuele en collectieve sociale achtergrond en ongeacht hun nonverbale intelligentie.

Tot de factoren die in de zojuist gesignaleerde 'vrije marge' bepalend zijn voor het aanbodniveau behoort in principe het gevoerde schoolbeleid inzake kansenongelijkheid of – en daarmee zijn we terug bij de andere poot uit onze probleemstellende hoofdstukken – het gevoerde lokaal achterstandsbeleid ter stede. Helaas hebben de betrokken delen van onze vragenlijsten niet geresulteerd in identificeerbare varianten van schoolbeleid of regionaal beleid inzake onderwijskansen. Daarmee vervalt de zin, maar ook de mogelijkheid om te checken of dat beleid gerelateerd zou zijn aan het door leerkrachten gekozen aanbodniveau. Rest ons in dit opzicht op te merken dat er kennelijk marges zijn in wat leerkrachten aan leerlingen denken te kunnen aanbieden en in de mate waarin ze dat denken te kunnen afleiden uit kennelijke stereotypen over wat leerlingen zoal vermogen. Langs beide wegen vullen ze zo – waarschijnlijk onbe-

doeld en ongepland – de feitelijke vrije marges die het Nederlandse onderwijsbeleid hen laat.

## **10.2 Score voor begrijpend lezen en Cito-eindtoets in relatie tot aanbodniveau**

Om de boven aangeduide verbanden ook langs andere weg te checken zijn uiteindelijk twee verschillende wegen gevolgd. De eerste bestaat uit een serie regressie-analyses, de tweede uit multi-level-analyses. In principe maken de laatste de eerste overbodig. Maar ter wille van de gepresenteerde hoofdanalyses hebben we vrij strikte criteria aangehouden rondom missing-scores. Daardoor is de N vooral bij de multi-level-analyses problematisch en daarvoor zijn de uitkomsten nogal gevoelig. Een probleem dat op termijn alleen valt te ondervangen door een check op de betrokken samenhangen in de PRIMA-metingen van 2003. Voorlopig ondervangen we dit probleem door ook de regressie-analyses te presenteren als een soort dubbel-check.

### *- Regressie-analyses*

In Tabel 10.1 worden de resultaten vermeld van vier regressie-analyses, waarin om te beginnen steeds de afhankelijke variabele wisselt: taal- respectievelijk rekenprestaties (beide zijn PRIMA-toetsen) in groep 6 en CITO-eindtoets en toets voor Begrijpend Lezen in groep 8. De verklarende variabelen (pairwise geanalyseerd) zijn telkens:

- eerst opleidingsniveau en herkomstland van moeder als belangrijkste indicatoren voor sociaal-etnische achtergrond;
- dan toegevoegd: de score voor nonverbale intelligentie als indicator voor talent;
- vervolgens ingevoegd: de populatiesamenstelling van de school (compositie) en daarmee de check, of de gezamenlijke achtergrond van de leerlingen (lees: segregatie) een eigen effect heeft op prestaties, bovenop de eer ingevoerde individuele kenmerken;
- het aanbodniveau van het onderwijs in de kernvakken, gescoord op individueel leerlingniveau; en
- ten slotte het door de leerkracht veronderstelde talent van de leerling, ook individueel geïndiceerd.

Door de reactie van de overige variabelen op de invoering van de beide laatste te checken, kan worden vastgesteld in welke mate het aanbodniveau en het daar achter schuilgaande leerkrachtbeeld van het talent van de leerling ‘verklarend’ zijn voor de individuele sociaal-etnische ongelijkheid in prestaties en/of de collectieve sociaal-etnische ongelijkheid die daaraan wordt toegevoegd door segregatie. En vervolgens kan, door te kijken naar de totaal verklaarde variantie in de opeenvolgende modellen, worden gecheckt of aanbodniveau en vermoed talent ook effectiviteitsdeterminanten zijn buiten de sociaal-etnische ongelijkheid om.

*Tabel 10.1 - Mate waarin aanbodniveau en vermoed talent-bij-de-leerlingen determinant zijn van prestaties en van de sociaal-etnische ongelijkheid in prestaties (resultaten regressie-analyses) Beta's (-)=laag sign*

Regressie-analyses op PRIMA-rekenen groep 6						en op PRIMA-taal groep 6				
Maximale variantie op schoolniveau 23.3%						22.8%				
Alleen Compositie: Beta: -.22 bij verkl var 4.6%						Beta: -.29 bij verkl.var.: 8.6%				
Model	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Opl.m	.29	.19	.16	(.14)	ns	.35	.29	.24	.20	(.15)
Hkl.m.	ns	ns	ns	ns	ns	-.07	-.08	-.06	ns	ns
Nonv.IQ		.46	.45	.43	.28		.28	.28	.22	(.13)
Aanbodniv.				(.12)	ns			.	.29	.15
Cogn.Cap.				.	.54					.32
Compos			-.08	ns	ns			-.12	(-.14)	(-.15)
R <sup>2</sup>	.08	.28	.29	.30	.51	.14	.22	.23	.31	.38
Df	4414	4414	4334	158	158	4556	4433	4475	173	172

Regressie-analyses op CITO-eindtoets						en Toets Begrijpend lezen (gr. 8)				
Maximale variantie op schoolniveau: 8.7%						9.6%				
Alleen Compositie: Beta: -.29 bij verkl var 8.2%						Beta: -.25 bij verkl.var.: 6.3%				
Model	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Opl.m	.38	.31	.27	(.14)	ns	.36	.30	.26	.19	.11
Hkl.m.	(-.04)	(-.03)	ns	ns	ns	(-.03)	ns	ns	ns	ns
Nonv.IQ		.42	.42	.31	.16		.34	.33	.27	(.12)
Aanbodniv.				.62	.42		.		.36	.15
Cogn.Cap.			.		.48					.50
Compos			-.09	ns	ns			-.07	ns	ns
R <sup>2</sup>	.16	.33	.34	.64	.79	.13	.24	.24	.35	.50
Df	3753	3286	3286	189	189	4183	4183	4097	185	185

Uit de bevindingen in Tabel 10.1 wordt om te beginnen duidelijk (vgl. de telkens boven in de tabel genoteerde verklaarde varianties van de factor Compositie zonder andere factoren) dat segregatie in eerste instantie (nul-model) telkens tussen de 4.6 en 8.6 procent van de prestatieverschillen verklaart (berekend in een anova met alleen compositie als factor). Kijken we echter naar de modellen zelf, dan zien we dat na de correctie voor individuele achtergrondkenmerken en nonverbale intelligentie (bij de overgang dus telkens van model 2 naar 3) op zijn best nog 1% extra verklaarde vari-

antie optreedt. Alle eerder verklaarde variantie is niet schoolgebonden (compositie-effecten), de context van segregatie verklaart dus uiteindelijk heel weinig: 1%.

Hoe groot de individuele sociaal-etnische ongelijkheid is (die dus optreedt ongeacht segregatie), dat verschilt met de gehanteerde prestatiemaat en loopt van 8 tot 16% (het laatste bij de CITO-toets). Verdiscontering van de score voor nonverbale intelligentie laat de totaal verklaarde hoeveelheid prestatieverschillen stijgen (van model 1 naar 2) met 11 tot 20% (het laatste bij rekenen in groep 6). Deze correctie tempert de sociaal-etnische ongelijkheid (dalende Beta's) enigszins. Na opleiding moeder is etnische herkomst geen relevante determinant meer. Aanleg en achtergrond ontlopen elkaar als determinanten van prestatie in groep 8 nauwelijks: beide ca. 12 tot 15%.

We kunnen nu weer een inschatting maken van de betekenis van de factor segregatie (modellen 3). Die is beperkt en verklaart ongeveer 1% extra in de prestatie-ongelijkheid. Segregatie heeft dus wel invloed op de kansen-ongelijkheid, maar de belangrijkste schoolverschillen zijn in wezen schijn en puur te herleiden tot processen die te maken hebben met individuele leerlingkenmerken.

Brengen we nu de factor aanbodniveau in de analyses in (modellen 4) dan verliest om te beginnen vrijwel overal de factor 'opleiding moeder' veel van zijn betekenis, net als de factor nonverbaal IQ. De leerkracht verdisconteert dus beide in het aanbodniveau, wat in ons theoretisch model impliceert dat hij beide medieert via het aanbod en zo de verschillen in prestaties tot stand doet komen. Overigens stijgt bij de overgang van de modellen drie naar vier de verklaarde variantie vrijwel overal (het minst bij rekenen in groep 6, het meest bij de CITO-eindtoets). Voor de CITO-eindtoets geldt dat het aanbodniveau dat de leerkracht hanteert haast nog eens net zoveel variantie verklaart in prestaties als aanleg en achtergrond van de leerling te zamen; dat is dus schooleffectiviteit pur sang en staat als kansendeterminant helemaal los van sociaal-etnische ongelijkheid. En het (geringe) effect van segregatie verdwijnt nu overal: segregatie-effecten zijn dus eveneens uit te leggen in termen van verschillen in aanbodniveau.

In laatste instantie wordt ook de factor 'door de leerkracht verondersteld talent' ingevoerd in de analyses. Uiteraard onttrekt die factor betekenis aan de nonverbale intelligentie: die is immers deels verdisconteerd in dat leerkracht-beeld. Ook de achtergrond van de leerling speelt nu geen rol meer en is verdisconteerd. En deels valt de betekenis weg van het aanbodniveau. Logisch, als we dat aanbodniveau mogen opvatten als een uitvloeisel van het door de leerkracht bij de leerling veronderstelde talent. En zoals de theorie al voorspelde maakt de leerkrachtverwachting zichzelf ook nog langs andere weg waar dan alleen via het aanbodniveau: de totaal verklaarde variantie in prestaties stijgt nogmaals met 7 tot 21%, bij de CITO-eindtoets met 15%. Dat laatste is dus pure schooleffectiviteit: kansenverschillen die niet eerst door sociaal-etnische achtergrond worden verklaard, maar alle leerlingen raken: hoge verwachtingen als effectiviteitsdeterminant.

Daarmee zijn vrijwel al onze hypothesen bevestigd, zij het dat de belangrijkste schoolverschillen kennelijk niet via de omweg van segregatie tot stand komen. Die segregatie wordt (begrijpelijk) in haar effecten overschat, in het echte leven door het publiek en in de eerste stap van onze analyses door het rekentui. De rol van de ‘toevallige’ neiging van de leerkrachten om hoge verwachtingen te hebben van het talent van de leerlingen en daarop ook het aanbod af te stemmen, die blijkt enorm; ze wordt nadrukkelijk onderschat door publiek en beleid. Naast het feit dat ze de sociaal-etnische kansenongelijkheid grotendeels verklaart resulteert ze daarenboven nog in een eigen variant van kansenongelijkheid (‘je moet maar de goeie docent treffen’). Bij bovenstaande analyses staan vrijheidsgraden vermeld (Df) die bij de modellen vier en vijf soms laag uitpakken. Dat verwijst naar het aantal onderzoekseenheden: wel genoeg om onze conclusies te wettigen, maar te weinig om op den duur genoeg mee te nemen. De PRIMA-cohortmeting van 2003 kan dat euvel ongedaan maken en staat een gedegen check op onze analyses toe omdat onze instrumentatie daarin inmiddels in een verkorte versie is opgenomen. Een kwestie van geduld dus. Daarmee zijn we toe aan de tweede analysevariant voor onze hoofdanalyses: de multi-level analyses.

#### *- Multi-level analyse*

De eerste multi-level-analyse verschilt van de tweede door de keuze van de effectmaat. Die analyse betreft in het eerste geval de toetsscore voor begrijpende lezen in groep acht. De tweede betreft de score voor de CITO-eindtoets. Er zijn voor deze analyses zeer strikte criteria aangehouden die erin resulteren dat uiteindelijk (bij de CITO-toets) nog slechts 149 leerlingen in de analyse zitten, gegroepeerd onder 17 leerkrachten. Dit zijn opmerkelijke reducties in aantallen ten opzichte van alle eerder gepresenteerde analyses. Wij hebben er in deze slotanalyse (waarvoor ik nogmaals Stijn Ruiters dankzeg vanwege zijn methodisch-technische handigheid en zijn stugge volharding) de voorkeur aan gegeven om alleen werkelijk complete onderzoekseenheden bij de analyse te betrekken. Bovendien zijn we teruggekeerd naar basisvariabelen voor de sociale en etnische achtergrond van leerlingen en hebben alle typische PRIMA-typologieën voor leerlingen en scholen buiten de analyse gehouden opdat deze analyses ook bruikbaar zouden zijn voor niet-Nederlandse rapportages, zoals die in onderzoeksopzet zijn voorzien. Voor het schatten van de vermelde effecten van de variabelen is de vermelde B van belang in relatie tot de range van de betrokken variabelen. Bovendien is het van belang om telkens te kijken naar de hoeveelheid toegevoegde verklaarde variantie. In beide analyses worden uiteindelijk zes modellen gerapporteerd analoog aan de boven gepresenteerde regressie-analyses:

1. er wordt allereerst geschat welk aandeel in de variantie in de toets typisch is voor individuen en welk typisch voor het groepsniveau (hier gedefinieerd op het niveau van de groepsleerkracht):



2. het opleidingsniveau van moeder en het herkomstland van moeder worden ingevoerd op individueel leerlingniveau (op te vatten als de individuele sociaal-etnische achtergrondl);
3. vervolgens worden in model drie nogmaals het opleidingsniveau van moeder en het herkomstland ingevoerd, maar nu als gemiddelde van de groep (in feite is dit de check op het effect van segregatie);
4. dan wordt gecontroleerd voor nonverbaal IQ, zowel op individueel leerlingniveau als via het groepsgemiddelde;
5. in het voorlaatste model wordt het aanbodniveau ingevoerd dat de leerkracht van toepassing verklaart op de betrokken leerlingen, zowel individueel als collectief (het gemiddelde); en
6. ten slotte wordt het beeld ingevoerd dat de leerkracht heeft van de cognitieve capaciteiten van de leerlingen, zowel de score van de individuele leerlingen als hun gemiddelde.

Voordat we op de interpretatie van de resultaten ingaan, zijn enkele essentiële relativeringen aan de orde, die overigens ook gelden voor de eerder gepresenteerde regressie-analyses.

- a. De eerste betreft de afhankelijke variabele. Dat kan de CITO-eindtoets zijn, maar ook een score voor begrijpend lezen of een score uit de PRIMA-reeks voor taal en rekenen in de diverse leerjaren. Dat zal telkens tot andere uitkomsten leiden, gedeeltelijk omdat taal gevoeliger is voor sociale herkomst dan rekenen of omdat informatieverwerking gevoeliger is voor opleiding ouders dan rekenen (je leert het kennelijk vaak thuis) of omdat de beslissing om op een bepaald leergebied nadruk te leggen, een schoolbeslissing kan zijn. Het kan ook zijn dat de toets vooral gevoelig is in het onderste of juist in het bovenste bereik (vermoedelijk geldt het eerste voor de PRIMA-toetsen, het tweede voor de toets voor begrijpend lezen). Wij kiezen voor CITO-eindtoets én de toets voor begrijpend lezen in groep acht.
- b. De tweede kanttekening betreft de scholensteekproef. In ons onderzoek hebben we ingezoomd op extreem-gesegregeerde scholen en vervolgens voor zover mogelijk binnen elk stratum nog weer voor opmerkelijk effectieve, dan wel opmerkelijk ineffectieve scholen (in termen van de PRIMA-toets voor rekenen in groep 8). Door deze opzet is de kans vergroot dat wij schoolverschillen aantreffen (effectiviteitsverschillen) en daarenboven dat die schoolverschillen deels te herleiden zijn tot de sociaal-etnische samenstelling van het publiek. Dat dwingt dus tot enige relativering van bevindingen en tot hertoetsing op een groter, representatief scholensample, zoals dat later zal gebeuren in de PRIMA-metingen van 2003.

Hoe groot zijn overigens in onderzoeken die wel betrekking hebben op het representatieve scholensample uit PRIMA de schoolverschillen? Op die vraag willen we eerst antwoord geven alvorens we de eigen analyseresultaten presenteren. We refereren om te beginnen aan een analyse van ITS-collega Driessen (Pedagogische Studiën, 2002)

over effecten van concentratie (of segregatie) op taalprestaties in groep 4 van de basisschool. Driessen rapporteert in eerste instantie ruim een kwart schooleffecten. Maar veel daarvan blijkt bij nader inzien schijn: het zijn voor driekwart compositie-effecten die verklaarbaar zijn door individuele kenmerken van de leerlingen. Dat is dus niet-schoolgebonden kansenongelijkheid die optelt bij zo'n 16% die op individueel niveau al wordt verklaard door kenmerken van de herkomst: je zou kunnen zeggen dat 16% van de 75% op individueel niveau ingeschatte variatie in prestaties plus 75% van de eerst op schoolniveau ingeschatte variatie samen de individuele kansenongelijkheid aangeven. Dat zijn dus effecten die overal optreden, los van de context van de school. Maximaal de resterende kwart van de ruim 25% variantie die nog wel op schoolniveau resteert, wordt verklaard door gemiddelde kenmerken van de schoolpopulatie (alleen dat zijn dus echte context-kenmerken, in dit geval segregatie-effecten). In zekere zin kan dus worden gesteld dat voor taalprestaties in groep vier 8% van 24% = ca. 2% variantie wordt verklaard door segregatie. Zonder de effecten van segregatie te willen bagatelliseren is dit een belangrijke relativering van de betekenis van segregatie voor prestaties.

In onze eigen opzet zoomen we in op sterk gesegregeerde scholen en daarbinnen sterk naar effectiviteit verschillende scholen. Dat verhoogt de kans op het vinden van schooleffecten en dat is ook onze bedoeling. Maar het vraagt wel om relativering. Vandaar dat we nu eerst een inschatting maken van potentiële segregatie-effecten in termen van CITO-eindtoets en Begrijpend Lezen in de landelijk representatieve scholensteekproef van PRIMA (Tabel 10.2 en Tabel 10.3). Dat levert de volgende inzichten op:.

In Tabel 10.2 worden analyses gepresenteerd die betrekking hebben op de metingen in PRIMA-2001 en wel de representatieve steekproef. Afhankelijk is de CITO-eindtoets. Ruim tien procent van de variantie in Cito-scores lijkt in eerste instantie schoolgebonden. Van de niet-schoolgebonden variantie wordt ruim tien procent gebonden door het opleidingsniveau van moeder en het herkomstland. Van de wel schoolgebonden variantie ruim eenderde (een compositie-effect dus). Samen (ca. 12%) is dat (de door individuele achtergrondkenmerken gebonden variantie op beide niveaus) de sociale ongelijkheid die resulteert uit sociaal-etnische achtergrond en dus (nog) niet uit segregatie. Voeren we vervolgens de gemiddelde achtergrondkenmerken in, dan verklaren die vrijwel geen variantie. Je zou dus kunnen zeggen dat segregatie nauwelijks effect heeft op de CITO-eindtoets. Correctie voor zowel individuele als collectieve nonverbale intelligentie resulteert wel in effecten op beide niveaus: 23% op het individuele, 26% op schoolniveau. Kennelijk verschillen scholen ook in het gemiddelde intelligentieniveau van hun publiek, wat een bevestiging zou kunnen zijn van wat directeuren ons over hun publiek vertelden en wijst op meer ongelijkheid dan alleen sociaal-etnische, waarbij een rol kan spelen dat ook nonverbale intelligentie mee varieert met de effectiviteit van de school en dan dus ook niet constant gehouden mag worden vooraleer schooleffectiviteitsanalyses zouden kunnen starten. Hoe dan ook, het reduceert opnieuw de potentiële ruimte van segregatie-effecten: van de

oorspronkelijk schoolgebonden variantie in Cito-scores is nu – in de grote steekproef – al tweederde verklaard door individuele leerlingkenmerken. En dat zijn dus geen segregatie-effecten.

*Tabel 10.2 - Beperkte (in termen van variabelen) multilevel analyse van Toetsscores voor begrijpend lezen in groep 8 (effecten in cursief zijn significant bij  $p < .05$ ; de standaardfouten staan tussen haakjes) bij de uitgebreide dataset van PRIMA-2001*

Begrijpend lezen								
	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
<b>Level-1</b>								
Opleiding moeder			6.155	(0.356)	5.845	(0.386)	4.869	(0.365)
Herkomstland moeder			-2.596	(0.934)	-2.657	(1.037)	--2.408	(0.971)
Nonverbaal IQ							1.321	(0.068)
<b>Level-2</b>								
Opleid. M. gemidd.					1.115	(0.531)	0.283	(0.516)
Herk. M. gemidd.					0.443	(0.546)	0.245	(0.503)
Nonverb. IQ gem.							0.915	(0.438)
Intercept	56.152	(0.457)	43.124	(1.646)	43.982	(1.754)	11.293	(2.349)
Variantie level-1	250.826	(6.809)	228.039	(6.186)	227.872	(6.180)	199.581	(5.412)
Variantie level-2	34.353	(5.073)	21.992	(3.801)	21.621	(3.775)	17.241	(3.149)
Verkl. var. In % level 1	(88%)		12%		13%		24%	
Verkl. var. In % level 2	(12%)		22%		23%		35%	
-2 LL	25360.920		25021.650		25017.170		24606.430	

( $N_1=3003$ ,  $N_{leraren}=305$ )

Hoe verhouden deze bevindingen zich tot een andere effectmaat: begrijpend lezen? Tabel 10.3 geeft daarover uitsluitsel. Ze laat eigenlijk geen wezenlijke verschillen zien in vergelijking tot de CITO-eindtoets: oorspronkelijk wordt 12% van de prestatieverschillen gebonden op schoolniveau. Even later blijkt dat in belangrijke mate een compositie-effect: het wordt voor 22% gebonden door de individuele variabele opleiding-moeder. Als contextkenmerk heeft de gemiddelde opleiding van moeder haast geen effect (op beide niveaus 1%): weinig eigen invloed dus van segregatie. Invoering van intelligentiescores verklaart nogmaals 12% van de schoolverschillen weg, die daarmee tot tweederde zijn gereduceerd: 8%. Die staan dus los van segregatie. Intelligentie (aanleg) en sociale achtergrond tellen vergelijkbaar zwaar als determinanten van sociale ongelijkheid op individueel niveau. Collectieve ongelijkheid als gevolg van segregatie is er bijna niet.

Waarmee we toe zijn aan de eigenlijke multi-level-analyses op ons eigen databestand teneinde te checken, wat het effect is van vooral onze aanbod-variabele. Om te beginnen moeten we nogmaals herhalen dat de strikt aangehouden eis, om alleen leerlingen met een complete dataset tot deze analyses te laten doordringen, geresulteerd heeft in een aanmerkelijke reductie van het aantal respondenten in de analyses. En twee, dat de selectie van scholen mogelijk het schooleffect uitvergroot in vergelijking tot onderzoek bij een landelijke steekproef. Voor beide zal analyse van de dataset van PRIMA-2003 in een ‘second opinion’ resulteren.

*Tabel 10.3 - Beperkte (in termen van variabelen) multilevel analyse van scores op CITO-eindtoets (effecten in cursief zijn significant bij  $p < .05$ ; de standaardfouten staan tussen haakjes) bij de uitgebreide dataset van PRIMA-2001*

Scores CITO-eindtoets								
	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
<b>Level-1</b>								
Opleiding moeder			3.85 <i>t</i>	(0.237)	3.79 <i>t</i>	(0.258)	3.03 <i>t</i>	(0.236)
Herkomstland moeder			-2.102	(0.607)	-1.882	(0.675)	-1.512	(0.610)
Nonverbaal IQ							0.962	(0.045)
<b>Level-2</b>								
Opleid. M. gemidd.					0.12 <i>s</i>	(0.356)	-0.533	(0.318)
Herk. M. gemidd.					-0.195	(0.361)	-0.417	(0.307)
Nonverb. IQ gem.							0.83 <i>s</i>	(0.283)
Intercept	534.887	(0.301)	527.296	(1.087)	527.205	(1.162)	503.017	(1.519)
Variantie level-1	87.068	(2.702)	77.383	(2.398)	77.387	(2.398)	63.266	(1.957)
Variantie level-2	11.401	(1.954)	6.911	(1.425)	6.84 <i>t</i>	(1.424)	3.76 <i>t</i>	(0.977)
Verkl. Var. in % level 1	(88%)		14%		14%		32%	
Verkl Var. in % level 2	(12%)		24%		25%		46%	
-2 LL	17030.510		16714.630		16713.790		16212.490	

(N<sub>i</sub>=2306, N<sub>leraren</sub>=243)

Inderdaad blijken zowel bij de analyse op de CITO-eindtoets als bij die voor begrijpend lezen de hoeveelheden op schoolniveau gebonden variantie groter dan in het uitgebreidere PRIMA-bestand, bij begrijpend lezen zelfs opmerkelijk veel hoger. In die zin heeft dus onze opzet gewerkt om in te zoomen op onderscheiden typen scholen.

In tabel 10.4 wordt duidelijk dat de score voor begrijpend lezen in groep 8 op beide niveaus meer verband houdt met sociaal-etnische achtergrond dan in de landelijke steekproef en ook meer dan de CITO-toets. Er is sprake van een duidelijk segregatie-

effect dat vervolgens zijn significantie verliest bij invoering van IQ, dat ook weer zelf (alleen als individueel kenmerk) op beide niveaus variantie verklaart. Daarmee zijn eenderde van de individuele en de helft van de schoolverschillen (weg)verklaard.

Daarna komen de beide voor ons relevante inhoudelijke variabelen aan de orde: aanbodniveau en het door de leerkracht veronderstelde talent. De eerste factor verklaart nogmaals 10% van alle individuele prestatieverschillen en 5% van de schoolgebonden verschillen. Op dat moment is het individuele effect van opleiding moeder verdwenen, maar verschijnt het weer wel enigszins als contextkenmerk (een klein segregatie-effect dat mogelijk verband houdt met de eerder in eenvoudigere analyses gedemonstreerde hoge aanbod-scores voor sommige leerlingen op allochtoonkansarme scholen). Aanbodniveau concurreert met aanleg in de mate waarin beide factoren prestaties verklaren op individueel niveau.

*Tabel 10.4 - Uitgebreide (in termen van variabelen) multilevel analyse van prestatiescores op begrijpend lezen toets groep 8 (effecten in cursief zijn significant bij  $p < .05$ ; de standaardfouten staan tussen haakjes) bij de eigen, beperkte dataset*

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6
<b>Level-1</b>						
Opleiding moeder		4.863 (1.546)	3.558 (1.659)	3.165 (1.556)	1.213 (1.283)	1.044 (1.281)
Herkomstland moeder		-5.690 (3.787)	-5.122 (4.062)	-4.963 (3.807)	-4.665 (3.096)	-4.872 (3.080)
Nonv. IQ				1.315 (0.283)	0.274 (0.256)	0.248 (0.255)
Aanbodniveau					10.180 (1.997)	2.705 (1.996)
Cognit. capac.						8.854 (1.178)
<b>Level-2</b>						
Opleid. M. gemidd.			4.949 (2.420)	3.940 (2.182)	5.531 (1.701)	5.518 (1.812)
Herk. M. gemidd.			1.046 (2.325)	0.127 (2.074)	1.553 (1.670)	1.568 (1.688)
Nonv. IQ gemidd.				1.661 (1.881)	1.468 (1.735)	1.549 (1.772)
Aanbodniv. gem.					-3.465 (1.855)	-1.229 (1.724)
Cogn. Capac. gem.						1.736 (1.796)
Intercept	58.890 (2.351)	52.491 (7.358)	55.155 (7.588)	20.580 (10.316)	28.349 (9.748)	19.822 (8.523)
Variantie level-1	260.763 (28.780)	250.179 (27.515)	249.447 (27.369)	219.028 (23.987)	190.495 (20.864)	142.992 (15.646)
Variantie level-2	71.094 (33.950)	31.402 (19.904)	18.184 (14.989)	10.773 (11.157)	9.730 (9.854)	5.359 (6.581)
Verkl. var. in %	(57%)	: 15%	19%	31%	40%	55%
Level 1						
Verkl. var. in %	(43%)	: 32%	43%	54%	59%	71%
Level 2						
-2 LL	1560.247	1543.958	1538.886	1512.567	1487.241	1433.132

( $N_1=183$ ;  $N_2=20$ )

De tweede inhoudelijke factor, het door de leerkracht verondersteld talent van de leerling is ook weer zowel relevant op het individuele leerlingniveau als op het niveau van de groep: hij verklaart nogmaals 15% van de individuele prestatieverschillen en 12% van de schoolverschillen. Tegelijk groeit de betekenis enigszins van segregatie (mogelijk een gevolg van het eerder in eenvoudiger analyses gedemonstreerde Posthumus-effect waarbij leerkrachten ook op kansarme scholen toch een normaalverdeling van talent vermoeden).

Samen verklaren aanbodniveau en verondersteld talent alle individuele sociale ongelijkheid en vangen ze ook de intelligentieverschillen. Ze brengen in de analyses opnieuw de factor segregatie in stelling, mogelijk als een 'correctie' op de in andere analyses soms gesignaleerde a-typisch hoge aanbod en verwachtingen-scores bij sommige categorieën leerlingen op zwarte scholen. Een effect dat nader gecheckt moet worden bij de grotere steekproef van PRIMA-2003. Daarnaast blijken leerkrachtverwachtingen en aanbod een cruciale effectiviteitsdeterminant in termen van begrijpend lezen, zowel op individueel als op schoolniveau. Ze nemen – zoals de theorie veronderstelt – het effect van het aanbodniveau weg: dat medieert immers volgens de theorie een deel van de verwachtingen, een ander deel wordt – opnieuw volgens de theorie – langs andere weg gecommuniceerd.

In tabel 10.5 wordt in eerste instantie relatief (in vergelijking tot de analyses op de grote scholensteekproef) veel variantie in de CITO-eindscore gebonden op schoolniveau. Dat is een logisch uitvloeisel van de scholenselectie (extreem gesegregeerde scholen). Maar de schoolgebonden variantie blijkt grotendeels schijn: bij correctie voor individuele sociaal-etnische achtergrond wordt eenderde ervan weg verklaard, bij correctie voor individuele non-verbale intelligentie ruim de helft. Opnieuw een aanwijzing dat wat aanvankelijk schoolverschillen lijken, niet alleen terug te voeren valt op sociaal-etnisch ongelijke samenstelling van het publiek, maar kennelijk ook op intelligentieverschillen die niet samenvallen met sociaal-etnische kenmerken (dan wel een tautologische werking hebben, zelf zijnde een effectmaat van onderwijs).

Dan volgen de beide inhoudelijk relevante variabelen. De factor aanbodniveau verklaart alsnog een vijfde van de individuele toetsverschillen en 10% van de schoolverschillen, de verwachtingen doen daar op beide niveaus nog eens 7% bij.

In de onderlinge verhouding van aanbod en verwachting vallen verschillen op tussen de analyses bij begrijpend lezen en CITO-score: zowel op individueel als op schoolniveau is voor de CITO-score het aanbodniveau belangrijker dan de verwachtingen, voor de score begrijpend lezen is dat omgekeerd.

Opnieuw keert er een segregatie-effect op bij invoering van de factoren aanbod en verwachtingen; waarschijnlijk een 'tegenreactie' op de eerder geconstateerde a-typisch hoge scores op die factoren van sommige leerlinggroepen op allochtoonkansarme scholen. Weliswaar neemt – zoals op grond van de theorie te verwachten – de factor verwachtingen veel invloed weg van de factor aanbodniveau, maar zeker niet alle. Dat zou kunnen betekenen dat aanbodniveau ook dan tot betere prestaties leidt als het niet gegrond is op vermoed talent.

*Tabel 10.5 - Uitgebreide (in termen van variabelen) multilevel analyse van scores op CITO-eindtoets (effecten in cursief zijn significant bij  $p < .05$ ; de standaardfouten staan tussen haakjes) bij de eigen, beperkte dataset*

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6
<b>Level-1</b>						
Opleiding moeder		3.492 (0.920)	3.138 (0.976)	2.593 (0.859)	1.349 (0.678)	0.814 (0.609)
Herkomstland moeder		-1.629 (2.491)	-1.123 (2.616)	-0.375 (2.294)	-1.482 (1.779)	-1.921 (1.584)
Nonv. IQ				1.075 (0.168)	0.438 (0.147)	0.403 (0.131)
Aanbodniveau					11.346 (1.161)	7.484 (1.268)
Cognitieve capaciteiten						3.181 (0.588)
<b>Level-2</b>						
Opleid. M. gemidd.			1.372 (1.877)	2.032 (1.456)	2.750 (1.232)	2.378 (1.222)
Herk. M. gemidd.			-0.243 (1.809)	0.011 (1.398)	0.586 (1.176)	0.303 (1.136)
Nonv. IQ gemidd.				1.159 (1.016)	0.888 (1.058)	1.216 (1.053)
Aanbodniv. gem.					-3.553 (1.092)	-2.266 (1.032)
Cogn.cap.. gem.						1.521 (1.063)
Intercept	537.181 (01.468)	529.422 (4.657)	529.808 (4.761)	500.994 (6.137)	509.083 (4.775)	507.882 (4.314)
Variantie level-1	76.782 (9.417)	69.915 (8.548)	69.684 (8.514)	53.446 (6.516)	32.046 (3.799)	25.294 (3.094)
Variantie level-2	23.841 (12.116)	13.509 (8.032)	12.191 (7.532)	5.401 (4.185)	6.752 (3.848)	4.969 (2.923)
Verkl.var. in % level 1	(76%)	17%	19%	42%	62%	70%
Verkl.var. in % level 2	(24%)	29%	32%	58%	67%	74%
-2 LL	1089.727	1070.902	1069.491	1025.554	951.079	919.565

( $N_1=149$ ;  $N_2=17$ )Op enkele uitzonderingen na wijzen alle analyses in grote lijnen op hetzelfde. Op onderdelen is dat niet zo en soms roepen de bevindingen vragen op. In dat opzicht blijft het wachten op verificatie op basis van het grotere bestand in PRI-MA-2003. Dan kan misschien ook gecheckt worden of er binnen de overwegend autochtone populatie eventueel meer sprake is van negatieve effecten van segregatie dan onder verdiscontering van allochtone leerlingen (zoals sommige cijferopstellingen en grafieken doen vermoeden).

Met zekerheid valt te concluderen dat verwachtingen van leerkrachten van grote invloed zijn voor ongelijkheid in prestaties tussen leerlingen, waaronder voor de ongelijkheid die verband houdt met hun sociaal-etnische achtergrond. De manier waarop die verwachtingen werken loopt onder meer via het aanbodniveau. Dat aanbodniveau verklaart soms segregatie-effecten (voor zover die er in analyses überhaupt zijn) soms andere schoolgebonden ongelijkheid (en dus schooleffectiviteit), soms hangt dat af van het gemeten leergebied. Kennelijk varieert het aanbod op sommige inhoudelijke punten meer met de leerling, op andere meer met de school. Ook hier

moet herhalingsonderzoek op grotere schaal met een ingekrompen instrumentatie uitkomst bieden.

Segregatie als mogelijk extra contextuele oorzaak van ongelijkheid, bovenop de sociaal-etnische ongelijkheid die individueel van aard is, blijkt bij nadere analyse een sterk te relativeren factor. De processen waarbij een inschatting van talent verward raakt met impressies van de achtergrond van leerlingen en vervolgens de vertaling daarvan in aanbod-differentiatie verlopen alle voornamelijk op individueel leerling-niveau en zijn dus in alle contexten ongeveer in gelijke mate aanwezig. Onderzoekstechnisch verklaren ze zo goed als alle sociale ongelijkheid en leggen daar – afhankelijk van het leergebied – effectiviteitsverschillen bovenop. Leerlingen zijn in beide opzichten sterk afhankelijk van de ‘toevallige’ beroepsopvattingen van hun leerkracht over wat geleerd moet worden en over wie dat leren moet.

Kansenongelijkheid als een door of via leerkrachtpercepties en daarmee verband houdende differentiatie-praktijken veroorzaakt of in ieder geval te begrijpen gebeuren is net als segregatie zelf een proces dat werkt als een communicerend vat: het mag wel schoolgebonden lijken, maar dan is het nog een individueel gebeuren dat hooguit homogeniseert naarmate de schoolpopulatie dat ook doet. De segregatie zelf veroorzaakt het niet en bij minder segregatie neemt het ook niet vanzelfsprekend af.

### **10.3 Samenvatting en conclusies**

Leerlingen zijn voor hun onderwijskansen, zowel collectief als individueel zeker niet alleen afhankelijk van buitenschoolse randvoorwaarden, zoals vaak wordt gedacht. In tegendeel, vooral voor hun prestaties zijn zij op zijn minst ‘ook’ sterk afhankelijk van binnenschoolse kenmerken die de onderwijskundige tegenhanger zijn van de buitenschoolse kansendeterminanten. Het gaat om relatief ‘toevallige’ opvattingen van leerkrachten over het talent van leerlingen, liefst over dat van bepaalde sociaal-etnische categorieën leerlingen. En het gaat om het streefniveau in termen van leerstofbeheersing, dat leerkrachten onder verschillende sociaal-etnische randvoorwaarden passend vinden voor onderscheiden groepen leerlingen. Beide werken deels in elkaars verlengde in die zin dat verwachtingen worden vertaald in aanbodniveaus, maar ze zijn ook ieder apart van grote betekenis voor uiteindelijk behaalde prestaties. Statistisch gesproken bemiddelen ze grotendeels het verband tussen sociaal-etnische achtergrond en uiteindelijke schoolprestaties en voegen daar nog weer zeker zoveel eigen invloed aan toe. Die verbanden tussen schoolse kenmerken en ongelijkheid zijn aanmerkelijk sterker en minstens zo overtuigend als de samenhangen die meestal worden beschreven omtrent sociaal-culturele gezinskenmerken (taalgebruik thuis, voorlezen, enz.) en onderwijskansen. Het is zonder deze typische binnenschoolse invulling van de autonomie van leerkracht en school nog maar de vraag hoeveel kans de buitenschoolse determinanten van onderwijskansen zouden maken.



Gedeeltelijk enten leerkrachten beide soorten opvattingen (wat kan deze leerling leren en wat dient hij/zij te leren) op kenmerken van het thuismilieu van de leerlingen of maken ze die daar sterk van afhankelijk. Daarmee wordt het moeilijker om vast te stellen hoe sterk het thuismilieu rechtstreeks van invloed is op de prestaties of dat die invloed (deels) gemedieerd wordt door de consequenties die leerkrachten er (al dan niet bedoeld) aan verbinden. En dat laatste geldt niet alleen voor sociaal-etnische kansenongelijkheid maar ook voor andere school(effectiviteits)verschillen in prestaties. Er is kennelijk nog een tweede kansen-ongelijkheid, die tussen meer en minder effectieve scholen die optelt bij de eerste, de sociale kansenongelijkheid en die gedeeltelijk volgens dezelfde mechanismen van verwachtingen en aanboddifferentiatie werkt. Ook die effectiviteitsverschillen komen in ieder geval voor een belangrijk deel tot stand via 'toevallige' opvattingen van onderwijsgevendenden over de capaciteiten van (al) hun leerlingen en over het naar hun indruk gewenste aanbodniveau, zowel op individueel leerlingniveau als op groepsniveau. Daarmee is de conclusie onoverkomelijk dat ook effectiviteitsverschillen tussen scholen nadrukkelijk mede herleid moeten worden tot 'toevallige' opvattingen in de teams.

Segregatie is als determinant van prestatieverschillen tussen leerlingen kennelijk zwaar overschat. Een groot deel van de in analyses als 'schoolverschillen' aangemerkte prestatieverschillen moet herleid worden tot individuele leerlingkenmerken. Dat maakt ze tot compositorische verschillen die bij nader inzien dus geen schoolverschillen zijn. In die zin werkt de multi-level-analyse even naïef als de alledaagse beeldvorming. Wel zijn er contextverschillen zoals die van de gemiddelde samenstelling van het schoolpubliek (oftewel segregatie), maar die zijn bescheiden. Het lijkt erop dat ook die te herleiden zijn tot processen van 'toevallige' beroepsopvattingen over wat leerlingen zoal vermogen en derhalve zouden moeten leren. Dat leerkrachten ruim van elkaar verschillen in dat soort opvattingen zonder kritisch inzicht in de gevolgen voor hun leerlingen, dat wijst op ontbrekende professionaliteit.

Er zijn geen aanwijzingen gevonden dat de scholen op al deze mechanismen bewust sturen noch dat daartoe stappen worden gezet in gemeentelijk beleid ter bestrijding van ongelijke onderwijskansen (zo concludeerden we eerder al). De beschreven processen lijken voornamelijk historisch gegroeid en vormen reacties op niet direct beleidsmatig gestuurde autonome ontwikkelingen in de variabele 'opportunity structure' van basisscholen. Zonder expliciet daarop koersend en anticiperend beleid van scholen of lokale autoriteiten kunnen we nu niet checken of zulk schoolbeleid of lokaal beleid ook effectief is. Maar wat niet is kan natuurlijk nog wel komen.



## 11 Conclusies en nabeschuwing

### 11.1 Vraag- en probleemstelling

We hebben in deze studie samenhangen onderzocht tussen schoolautonomie en kansongelijkheid. Het ligt niet zomaar voor de hand om die twee begrippen aan elkaar te relateren. Toch is het bij nader inzien niet ver gezocht. Scholen zijn in hoge mate autonoom in hoe ze onderwijskundig te werk gaan, dus ook inzake ongelijke kansen. Natuurlijk maken ze hun keuzen niet altijd bewust en expliciet. Vooral die kenmerken van de onderwijsinrichting die bijdragen aan kansongelijkheid, zullen in de regel onbewust vorm krijgen (of gehandhaafd blijven uit het verleden), terwijl kenmerken van de onderwijsinrichting die kansongelijkheid juist bestrijden, eerder bewust gekozen zullen worden (in al dan niet gemeentelijk gecoördineerd schoolbeleid). Bovendien is het goed denkbaar dat tegelijk het één én het ander gebeurt: onbewuste praktijken die ongelijkheid bevorderen naast eventueel bewust gekozen inrichtingskenmerken die ongelijkheid juist willen bestrijden. Ooit beschreef ik zulke ambivalenties of tegenstrijdigheden bij de pogingen van scholen in het voortgezet onderwijs om emancipatie-activiteiten te entameren ('roldoorbrekend onderwijs'), terwijl tegelijk de traditionele processen die resulteren in sekse-ongelijke vakkenpakketkeuze, onverlet bleven. Scholen staan zo soms hun eigen doelen in de weg.

Zo'n mogelijke tegenstrijdigheid in de manier waarop scholen omgaan met sociale ongelijkheid is ook in dit onderzoek aan de orde. Centraal staan processen die resulteren in kansongelijkheid: in ons geval – zo luidt de basishypothese - vooral het (min of meer onbewust) laten variëren van het aanbodniveau in kernvakken met achtergrondkenmerken van leerlingen. En vervolgens pogen we te achterhalen in welke mate dat variëren van het aanbodniveau wordt ingegeven door structurele randcondities (segregatie) dan wel juist wordt uitgebannen door bewust onderwijskansen- of schoolbeleid:

- komt die variatie aan de aanbodzijde mede tot stand door de omgang met een bepaald publiek en is het dus gerelateerd aan segregatie (in hoeverre is die variatie mede een uitvloeisel van de opportunity structure van de school, en dus ook waarschijnlijk een onbewust gemaakte keuze) en
- wordt die variatie aan aanbodzijde uitgebannen in situaties waarin scholen, eventueel onder regie van de betrokken gemeenten, een doordacht-emancipatoire invulling geven aan het lokaal onderwijsachterstandenbeleid (een keuze die dan waarschijnlijk bewust wordt gemaakt)?

Voordat we overgaan naar de samenvatting van onze onderzoeksopzet en resultaten lopen we de verschillende elementen in deze redenering hier eerst nog eens afzonderlijk na:

- de onderwijskundige autonomie in haar historische relatie tot kansenongelijkheid;
- de onderwijskundige autonomie in relatie tot het onderwijs(achterstanden)beleid;
- segregatie als randconditie voor de invulling van de onderwijskundige autonomie; en
- de traditie van aanbodvariatie als feitelijke invulling van onderwijskundige autonomie met als gevolg méér kansenongelijkheid.

Samen vormen deze thema's de schets van ons referentiekader bij aanvang van het onderzoek. Ze staan uitgebreid weergegeven in de eerste hoofdstukken.

## **11.2 Schoolautonomie; historisch-sociologisch vertrekpunt voor deze studie**

Van oudsher hebben Nederlandse basisscholen grote onderwijskundige en organisatorische autonomie. Dat is de vrijheid van onderwijsinrichting die hoort bij de verzui-ling en die zich de facto ook uitstrekt over het openbaar onderwijs. Ook daar zijn groeperingsvormen, feitelijke onderwijshouden en bijvoorbeeld (tussentijdse) resul-taatnormeringen nooit zo sterk van buitenaf gereguleerd dat scholen daarin geen keuze meer hadden. Op minstens één punt groeide er in alle zuilen al vroeg consen-sus: het aanbod verschilt tot op zijn minst ver in de tweede helft van de vorige eeuw en op zijn minst in de kopjaren van het lager onderwijs wezenlijk en tamelijk openlijk tussen leerlingen die voorbereid worden op hoge doorstroom (voorbereidend hoger of middelbaar onderwijs) en de overige leerlingen (voortgezet of uitgebreid lager dan wel geen voortgezet onderwijs). En omdat er een sterk verband was tussen herkomst en schoolkeuze kwam die variatie in aanbod feitelijk neer op 'standenonderwijs'.

Organisatorisch kon die 'differentiatie' in onderwijsaanbod tussenscholen of binnen-scholen vorm krijgen, bij voorbeeld via schooloverstijgende kopklassen of voorberei-dingsklassen of via de rijenordening in de klas of door extra uren voor of na de regu-liere lessen. Maar welke keuze er ook werd gemaakt, ze werd altijd gemaakt in het kader van de onderwijskundige autonomie van de betrokken scholen of schoolbestu-ren (ze was immers niet voorgeschreven). Iets anders is of die keuze niet een (meer of minder bewuste) reactie was op de aanwezigheid van een heel bepaald schoolpubliek, bij wie men bepaalde doorstroomperspectieven onmogelijk achtte of juist geboden, een gedachtegang die eveneens typisch is voor standenonderwijs.

In alle gevallen geldt dat kansrijke leerlingen hun kansen kennelijk pas konden ver-zilveren als het onderwijsaanbod daar ook op was afgestemd. Toelatingsexamens voor hogere burgerschool (H.B.S.) of gymnasium en later de moeilijkere items uit de CITO-eindtoets zetten feitelijk voor deze differentiatiepraktijk de curriculaire norm: wat moet er voor jou behandeld worden wil je kunnen doorstromen? In die zin heeft

de onderwijskundige autonomie van basisscholen dan ook onmiddellijk een relatie tot kansen(on)gelijkheid, zij het dat niet per se alle betrokkenen dat bewust zo beleefden. Dat sommige basisscholen wel en vooral dat andere scholen niet het pakket in huis hadden dat op die hoge doorstroom voorbereidt, dat is in de loop van de tweede helft van de vorige eeuw een politiek ongemakkelijke omstandigheid geworden. Haußer (1980) ziet die praktijk van ongelijk aanbod in ongelijke-scholen-voor-ongelijke-leerlingen als bewijs voor het voortdurende standenkarakter van in ieder geval het Duitse basisonderwijs. Een standenkarakter dat zich na de Tweede Wereldoorlog niet langer ideologisch liet verenigen met de van de Amerikaanse bevrijders overgenomen gelijke-kansen pretentie: nu moest men de onderwijsinrichting zien af te stemmen op de grondwettelijk toegezegde kansengelijkheid. Maar zelfs al was men zich op dat moment van de politieke noodzaak van zo'n principiële overstap in ideologie en praktijk bewust geweest, dan nog was de overgang van standenmodel naar meritocratie bij lange na niet gerealiseerd. Van Heek documenteert eind jaren zestig onbedoeld in zijn studie 'Het verborgen talent', hoe standsmatig het denken - ook bij onderwijs-sociologen - over talent en doorstroming ook toen nog in Nederland verliep en hoe het negeren van feitelijke aanbodverschillen tussen basisscholen hem en zijn medewerkers parten speelde: het belette hen om een grote voorraad aan 'verborgen talent' te identificeren (vgl. de kritiek vanuit het ITS in Nijmegen van Van Kemenade en Kropman op Van Heek op basis van dezelfde onderzoeksdata, gebruikt in 'Van Jaar tot Jaar'). Zelfs als achtergrondkenmerken niet meer zelf worden opgenomen in de talent-indicatie (wat Van Heek nog wel deed), dan nog geldt dat wat niet wordt aangeleerd, ook niet als paraat talent te toetsen valt. Hooguit valt het te schatten door vergelijking met intelligentiescores, hoewel ook die soms als effectmaat voor opvoeding en onderwijs worden gehanteerd.

Ook nu hebben wij nog steeds niet het meritocratische stelsel bereikt dat wel alle talent zoekt te ontplooien, ook als dat bij bepaalde categorieën leerlingen niet meteen gepaard gaat met Nederlandse taal en op zijn minst middle-class georiënteerde gedragingen. Sekse of liever gender, sociale klasse en etniciteit zijn in ons onderwijs van oudsher - en naarmate de tijd vordert misschien hooguit wat minder direct - nog steeds principiële toegangscriteria voor schoolse talentontplooiing.

### **11.3 Schoolbeleid en kansenongelijkheid; beleidsmatige toespitsing**

Het basisonderwijs zelf maakt(e), met uitzondering van via sommige onderwijzers-organisaties nooit ten principale een probleem van de systematische kansenongelijkheid waarin het zelf de belangrijkste actor was en is. In de regel wordt kansenongelijkheid binnenschools opgevat als een onoverkomelijk uitvloeisel van een beklagenswaardig tekort in de voor- en buitenschoolse socialisatie, of in de biologische constitutie van kansarme categorieën leerlingen. Zoals geprivilegieerde groepen geneigd zijn om het systematische maatschappelijke succes dat hen overvalt op te

vatten als verdienste van eigen ijver en verstandig gedrag, zo moeten de gedepriveerden welhaast gekenschetst worden als het tegenovergestelde daarvan en dus als zelf-veroorzaker van hun tegenspoed door diverse varianten van onverstand. Ze hadden – voor zover het onheil al niet in hun genen zit – andere tv-programma's moeten kijken, andere spelletjes met hun kinderen moeten spelen, verstandiger en complexer met ze moeten praten en wel in het Nederlands, ze hadden een gezonder dieet op tafel moeten zetten, ze hadden meer moeten lezen en voorlezen, meer theater en toneel moeten bezoeken en thuis meer huiswerkruimte vrij moeten maken. Dat is het spectrum van de schoolintern gebruikelijke probleemdefinities van ongelijke kansen: ze zoeken in de regel de oorzaak buitenschools, in het gezin, op straat en bij de tv. Ze bieden weinig ruimte om kansenongelijkheid te bestrijden anders dan door opvoedings-voorlichting, intensief Nederlands of opstap-activiteiten in de voor- en vroegschoolse periode dan wel in het jeugd- en jongerenwerk of bij andere welzijnsinstellingen. Allemaal maatregelen die in principe buiten het schoolprogramma blijven (zelfs al worden sommige daar organisatorisch in ondergebracht) en die de kans op succes moeten vergroten van de in principe ongewijzigd gebleven schoolse socialisatie. Die laatste wordt maar zelden wezenlijk geproblematiseerd in relatie tot de kansenongelijkheid. Uitzonderingen zijn de innovatie in de jaren zeventig, die speciaal voor de kansarme groepen andere onderwijsinhouden prioriteerde dan die waarop de uiteindelijk selectie richting V.O. zou plaatsvinden (verbreding van het aanbod en gelijkstelling van alle vakken), en lijnrecht daartegenin de schooleffectiviteitsbeweging in de jaren negentig, die juist meer instructie in absoluut geprioriteerde kernvakken verlangde (the three R's: reading, writing & arithmetic). De eerste, beleidsinterne kritiek (de innovatie) is in Nederland wettelijk verankerd en was helaas vermoedelijk voor de ongelijke kansen-problematiek juist contra-productief (waarover verderop meer), de tweede is (nog) niet in wetgeving doorgedrongen (maar wel herkenbaar in vele adviezen van de Onderwijsraad, en met enige goede wil ook wel in het kader van het Gemeentelijk Onderwijsachterstandenbeleid).

In de laatste kwart eeuw heeft het onderwijsbeleid scholen juist almaar meer onderwijskundige autonomie verleend in een mengeling van onduidelijke innovatierecepturen (Contourennota) en een bij de zich terugtrekkende overheid populair geworden ideologie van 'new public management' (decentralisatie van onder andere het achterstandsbeleid). Scholen hebben in het kader van dit innovatiebeleid ieder afzonderlijk schoolwerkplannen gemaakt als zouden zij vrij zijn van allerlei randcondities in dat wat zij onderwijskundig prioriteren en didactisch vorm geven. Ze zijn in een latere fase aan het werk gegaan met jaarverslagen of andere presentaties voor ouders, opnieuw als zou hun keuze van de onderwijskundige inrichting niet grotendeels worden voorgegeven door allerlei sociale en budgettaire randvoorwaarden. Het idee was dat van een vrije markt en van vrije schoolkeuze, zo niet van 'Heile Welt'. Sociologische scepsis past daarbij niet, maar zou wel op zijn plaats zijn geweest: de vrijheid is meestal gereserveerd voor de kansrijke categorie en wordt gewoonlijk gebaseerd op de subculturele 'smaak' van de ouders die zich bij hun check van het

voorlichtingsmateriaal van de school in de kern alleen afvragen of die school er wel een is ‘voor ons soort mensen’.

Nadat het landelijke beleid voor meer gelijke onderwijskansen wettelijk (GOA) werd gedecentraliseerd naar (groot)stedelijk niveau, werden de scholen (althans hun besturen) de ‘gelijkwaardige’ partner van gemeentebesturen bij het maken van afspraken (in ‘op overeenstemming gericht overleg’) over de besteding van de onderwijskansenmiddelen, de eventueel daarbij na te streven ‘meetbare doelen’ en de controle van implementatie en effecten van die afspraken. Vooralsnog heeft ook dat lokale beleid niet geleid tot door de scholen zelf aangestuurde doorbraken of ingrijpende plannen voor het doorbreken van de kansenongelijkheid. Het wettelijke kader van het lokaal onderwijsachterstandsbeleid biedt daartoe vooralsnog ook weinig aanleiding. En al helemaal mager aangezet is het perspectief van een samen met de doelgroepen gevoerde onderwijspolitiek, waarover op gemeentelijk niveau besluitvorming zou kunnen plaats vinden op basis van aan de kiezers aangeboden scenario’s of politieke alternatieven voor besteding van publieke middelen. Met als meest actuele beleidspectief een regeerackoord (net tot stand gekomen bij het afronden van dit rapport) dat het achterstandsbeleid zijn sociologisch gedefinieerde probleemdefinitie van de kansenongelijkheid wil ontnemen, het beleidsbudget wil beperken en de gemeenten hun regie-rol alweer wil ontnemen. Zonder zicht op een inhoudelijk alternatief.

Noch de feitelijke schoolautonomie, noch de stedelijke autonomie lijken scholen vooralsnog aan te zetten tot het formuleren van een heel specifieke variant van gericht beleid ter bestrijding van ongelijke onderwijskansen, zij het via het opvoeren van verwachtingen, zij het door het aanbieden van onderwijs dat gericht aanstuurt op hoge uitstroom, aldus ons referentiekader zoals dat is geschetst in de eerste hoofdstukken van dit rapport. Een combinatie van historische ontwikkelingen en ongelukkige innovatieformules staat zulk beleid grondig in de weg.

#### **11.4 Segregatie; de ‘opportunity structure’ van de school**

Het is van belang stil te staan bij segregatie als een mogelijk bepalende randvoorwaarde voor feitelijke praktijken die resulteren in kansenongelijkheid en als een mogelijk beperkende randvoorwaarde voor beleid dat deze ongelijkheid juist wil tegengaan. Is de kansenongelijkheid tot op zekere hoogte tot segregatie te herleiden en komt er meer kansengelijkheid als de segregatie stopt?

De belangrijkste varianten van segregatie die het Nederlandse basisonderwijs van oudsher kent, zijn die naar sekse en die naar geloofsrichting (zuil). Echte duidelijkheid bestaat er niet over de mate waarin segregatie naar sociale klasse daarnaast aldoor en overal een rol speelde. Wel dat het systeem van voortgezet onderwijs door de milieuspecifieke selectie in veel opzichten neerkomt op segregatie naar schooltype (binnen sekse en binnen zuil).

Ontegenzeggelijk is de angst van Nederlandse parlementariërs anno 1919 voor een klasse-scheiding langs de lijnen van de verzuiling uiteindelijk niet uitgekomen. Iedere zuil had zijn eigen vergelijkbare set van sociale klassen, zij het dat dat lokaal sterk kon (en vandaag nog kan) variëren met allerlei typisch-lokale inkleuringen als gevolg. Onder de voorwaarde van voldoende aantallen leerlingen is er – bovenop het automatisme dat eventueel werd veroorzaakt door gesegregeerd wonen - in principe binnen alle zuilen tussenschools gesegregeerd naar sociale klasse; bij onvoldoende aantallen leerlingen om meerdere scholen te stichten is in principe uitgeweken naar programma-differentiatie binnen eenzelfde school of klas. Vooral demografische wetmatigheden rond dure nieuwbouwwijken buiten de steden hebben erin geresulteerd dat juist het openbaar onderwijs een aanmerkelijk aantal elite-scholen stichtte. Zuil en klasse vielen hooguit op lokaal niveau door een bepaalde economische historie samen (bijv. de niet-katholieke ‘Hollandse’ top van de Limburgse Staatsmijnen), maar in de regel en op den duur omvatte elke zuil ook alle sociale klassen.

Rond het midden van de vorige eeuw is de seksesegregatie in alle grote zuilen verdwenen, terwijl de populatie leerlingen door de naoorlogse geboortegolf fors steeg en daarmee het absolute aantal scholen. Binnen alle zuilen bleef de sociale segregatie echter op zijn minst voortbestaan en ze kreeg door de toenemende coëducatie institutioneel juist meer kansen: meer schoolkeuze onder eenzelfde bestuur binnen een stad of regio. Hét standaardonderzoek van de Nederlandse onderwijssociologie – ‘Het Verborgene Talent’ van Van Heek uit 1968 – handelt grotendeels over die segregatie naar sociale klasse (vgl. de Enschedese scholenclassificatie uit dat onderzoek). De onderzoekers baseerden zich in hun rapportage - ons inziens ten onterechte – op de veronderstelling dat de scholen voor de verschillende sociale klassen feitelijk niet van onderwijsprogramma verschilden. Zij rapporteerden alleen verschillen in didactiek en schoolklimaat. Sommige medewerkers van Van Heek (Van Calcar, Soutendijk, Tellingen) concludeerden dat het mobiliseren van een – overigens door de onderzoeksopzet niet herkende – reserve aan talent bij kansarme groepen pas zou lukken na introductie van nieuwe vormen van ‘interne differentiatie’. Zij haakten daarmee aan bij een ook elders ontstane verwarring over het begrip differentiatie, die onder andere zijn neerslag vindt in de latere Contourennota (van onderwijsminister Van Kemenade, 1975) die handelt over wat scholen te doen zou staan in de strijd voor grotere kansengelijkheid: moeten zij nieuwe, individuele differentiatie introduceren dan wel (en dat tweede alternatief bleef buiten de gedachtegang) juist bestaande differentiatie staken en alsnog het oude ideaal van de ‘Eenheidsschool’ zien te introduceren? Oftewel: ter wille van meer kansengelijkheid de traditionele doeldifferentiatie zien te mijden en juist therapeutisch-didactische differentiatie introduceren teneinde daadwerkelijk gelijke doelen te kunnen realiseren (vgl. Knoers, 1983). Anders dan in de actuele discussie over verondersteld-etnische kansenongelijkheid, werd de discussie over de autochtone kansenongelijkheid in de jaren zeventig dus wel gevoerd in termen van een noodzakelijke onderwijskundige herinrichting van de scholen, zij het dat de



discussie verward verliep en menigeeen mogelijk op het verkeerde been zette. En ze was nadrukkelijk aan segregatie gekoppeld, zij het toen nog geen etnische segregatie. Met het geleidelijk aan wegvallen van de traditionele geloofsmotieven bij schoolkeuze en met de binnenkomst in Nederland van naar sociale klasse homogeen-laag samengestelde ‘visible minorities’ is vooral in de grote steden sinds de jaren zeventig naar het zich laat aanzien de oude segregatie naar sociale klasse verder toegenomen en in ieder geval zichtbaarder geworden. Het lijkt erop alsof de autochtone middenklassen en ook de laag-opgeleide autochtonen de grote steden hebben verlaten. In hoeverre die indruk vertekend wordt door demografische factoren als sociaal ongelijke kindertallen is onduidelijk.

Tegenover het nu grotendeels samenvallen van lage sociale klasse en huidskleur ontwikkelt zich vooral in de grote steden een ‘witte vlucht’ en in vervolg daarop ook een ‘grijze vlucht’ (van kansrijke allochtonen) naar verondersteld-kansrijkere scholen. Ook in een lokaal gesloten markt homogeniseert zo – naar wij veronderstellen – geleidelijk de schoolpopulatie van de afzonderlijke scholen, terwijl de tussenschoolse verschillen toenemen. Scholen ‘aan de onderkant’ raken in bestaansnood, terwijl zich ‘aan de bovenkant’ van de scholenmarkt lokalentekorten en andere groeipijnen manifesteren. Het statistische verband tussen prestatie-ontwikkeling en sociaal-etnische achtergrond resulteert onder deze randconditie van segregatie in homogeen-laag tegenover homogeen-hoog presterende schoolpopulaties (ook al op de leeftijd van schoolintrede). De traditionele en veelal onbewust aanwezige informele verschillen in leerplannen worden er mogelijk door versterkt en verdiept (zo luidt onze these), net als allerlei informele stratificatie-mechanismen die een rol gaan spelen op de arbeidsmarkt voor onderwijsgegenden, met als mogelijk resultaat kwaliteitsverschillen tussen schoolteams. De segregatie – zo kunnen we dit deel van ons referentiekader nogmaals samenvatten – zet zich voort van het schoolpubliek tot in het leerplan en in de teams. De generieke kansengelijkheid wordt – zo luidt de aanvullende these – door de segregatie verder vergroot via zo’n versterkt tussenschools standenkarakter van scholen.

### **11.5 Pygmalion; zichzelf waarmakende verwachtingen**

Pakken we de lijn van de redenering nogmaals op. Scholen vullen al dan niet bewust hun onderwijskundige autonomie zo in dat zij voor al hun leerlingen dan wel subgroepen daarbinnen, uiteenlopende niveaus van onderwijsaanbod hanteren. In die uiteenlopende niveaus weerspiegelen zich de verwachtingen die bij de betrokken teams leven over het talent van onderscheiden groepen leerlingen. In interactie met buitenschoolse factoren bevordert dit informele proces sociaal ongelijke onderwijskansen. Dat is stap één in onze redenering. Scholen kunnen onbewust onder invloed van hun publiek (segregatie) tot grotere ongelijkheidsreproductie worden aangezet. Ze kunnen echter ook besluiten om het proces bewust te reduceren, eventueel ingebed in

een gemeentelijk beleid voor meer gelijke onderwijskansen. Dat is stap twee, respectievelijk drie in onze redenering.

Kern van dit deel van ons referentiekader is het proces dat werkt via sociaal ongelijke verwachtingen bij de leerkrachten. Over de rol van die leerkrachtverwachtingen zal niet ieder de redenering die voortvloeit uit onze theoretische inkadering, willen volgen. Dat is niet zonder belang, omdat grote delen van dit onderzoeksrapport nogal tegengesteld geïnterpreteerd kunnen worden. De gedachtegang uit ons theoretisch framework legt een link tussen aanpassing van het leerplan aan het publiek (binnenschools waar segregatie minder is, tussenschools waar segregatie dat mogelijk maakt) en de zichzelf waarmakende leerkrachtverwachting. Dat proces kan zowel sociale kansenongelijkheid verklaren als individuele ('toevallige') kansenongelijkheid (bij voorbeeld door individuele sym- en antipathieën of andere stereotyperingen of stigmatiseringen).

Theorieën rond de zichzelf waarmakende voorspelling stellen dat leerkrachten geneigd zijn om op (al dan niet expliciete) hoge verwachtingen van ouders (dan wel op de bijpassende gedragingen van de kinderen) te reageren (desnoods met pijn in het hart) met relatief intensieve training, desnoods ook als het gaat om maar middelmatig begaafd kroost. En omgekeerd. Het resultaat is dat de leerkrachten gemiddeld opmerkelijk hoge prestatie-effecten weten te bereiken bij de van huis uit toch al kansrijke leerlingen. De minder populaire tegenhanger van datzelfde interpretatieschema zegt dat leerkrachten hun prestatiestreven tegelijk laten vieren als kinderen niet met zulke pretentieuze of geprivilegieerde ouders gezegend zijn of in hun gedrag het tegendeel van zo'n herkomstgezin doen vermoeden. Met het uiteindelijke gevolg dat zulke van huis uit al relatief gedepriveerde kinderen dus ook vaker als relatieve onderpresteerders (in vergelijking tot hun intelligentie) de school verlaten. Een proces dat vlieg-wiel-effecten krijgt doordat het aansluit bij toch al onderscheiden verwachtingen van ouders en zelfbeelden van leerlingen.

Leerkrachtverwachtingen, zo luidt de achterliggende basisthese, resulteren (vanouds en steeds opnieuw) in informele leerplanverschillen voor sociaal ongelijk publiek en bevorderen of versterken zo de kansenongelijkheid. Gedeeltelijk puur individueel, gedeeltelijk zou het systematisch herleid moeten worden tot 'la distinction' (Bourdieu) onder de betrokken ouders. Leerkrachten herkennen in leerlingen de sociaal-etnische achtergrond die hen vervolgens tot bepaalde verwachtingen aanzet en diensengevolge tot traditionele doeldifferentiatie. En mogelijk benadrukt segregatie dat proces nog verder. Samen resulteert dat in een dan wel niet planmatige maar wel impliciet systematische invulling van de feitelijke onderwijsvrijheid en autonomie van de betrokken scholen.

Natuurlijk laat deze 'blame the teacher'-interpretatie ook allerlei sympathieke relativeringen toe: bijvoorbeeld dat leerkrachten alleen de zoveelste actor zijn in de rij van kansenverdelers, na en naast alle mogelijke anderen onder wie de leerlingen zelf. Of het excuus dat leerkrachten niet uit vrije keuze handelen, maar door de sociaal-etnisch voorgegeven 'opportunity structure' komen tot een bepaalde set van verwachtingen of

voorspellingen en vervolgens besluiten tot bepaalde (door oudere collega's soms al voorgegeven) differentiatie-praktijken. Of dat er toch ook wel uitzonderingen zijn, her en der.

Maar zulke relativeringen maken het verwijt niet ongedaan dat het Nederlandse basis-onderwijs – als het beschreven referentiekader tenminste klopt - nog niet dat stadium van moderniteit of beschaving heeft bereikt, waarin leerlingen mogen veronderstellen dat hun talent ook dan ten volle tot ontwikkeling wordt gebracht als ze niet tegelijk ook de habitus meebrengen die hoort bij opgroeien in de white middle-class. Het meritocratische gelijke-kansen-ideaal uit de tijd van de Verlichting is nog allerminst gerealiseerd en zowel blanke als gekleurde kinderen van laag-opgeleide ouders moeten in essentie in de loop van hun basisschoolperiode wel concluderen dat hun latere maatschappelijke kansen al relatief verkeken zijn als gevolg van hun hoogst persoonlijke cognitieve onvermogen. De latere uitvloeiselen van hun toevallige sociale lot bij geboorte zijn daarmee geherdefinieerd als zelfverdiend (eigen schuld) net als de latere privileges van de kansrijken (zelf bevochten). In die zin rapporteert dit onderzoek onderwijssociologisch niets nieuws, het verheldert alleen een beetje het 'hoe' van die reproductie van sociale ongelijkheid.

Zoals gezegd, wie wil, kan dit deel van het onderzoek ook heel anders interpreteren: leerkrachten beschikken misschien wel over een echte antenne voor talent die de onderzoekers niet bezitten. Zij zien de kansenstructuur voor onderscheiden groepen leerlingen scherp voor zich en blijken achteraf gelijk te hebben gehad: gemeten prestatiescores bewijzen achteraf de juistheid van hun eerdere talentinschattingen en in de tussentijd hebben de leerkrachten terecht het onderwijsniveau aangepast aan het niveau van de leerlingen. Dat in dat aanbodniveau bij herhaling de sociaal-etnische achtergrond van de leerling doorspeelt is in zo'n interpretatiemodel best wel aanvaardbaar, zo niet aan te bevelen. Het bewijst in die gedachtegang juist de professionaliteit van de leerkracht. In zo'n redenering wordt Bourdieu's distinction van haar kritisch-sociologisch karakter ontdaan en als cynisch onomkeerbaar gegeven voor lief genomen: onder bepaalde sociaal-etnische voorwaarden valt talent kennelijk niet te ontplooien. Kansengelijkheid tabee.

Het is duidelijk dat zich hier de wegen scheiden: het ene en het andere interpretatiemodel zijn vrijwel niet te combineren. En het zal niet makkelijk zijn om vanuit de ene interpretatie de andere definitief te verwerpen. Dat kan alleen door het creëren van onderwijscondities waarin leerlingen voor hun succes niet of in ieder ++geval substantieel minder afhankelijk worden gemaakt van allerlei varianten van kapitaal van hun ouders: sociaal, cultureel en financieel. En dat is dus niet de dominante onderwijspraktijk.

Toch is er wel een uitweg en ook die past bij het onderzoeksmateriaal uit de voorbije hoofdstukken. In de praktijk varieert de mate waarin leerkrachten zich in hun verwachtingen laten leiden door sociaal-etnische kenmerken van leerlingen of andere kenmerken die daarmee verband houden. En ze zullen er in verschillende mate hun aanbodniveau mee laten variëren. Als – en dat blijkt inderdaad zo te zijn - die variatie

in leerkrachtgedrag erop neer komt dat hoge verwachtingen resulteren in hoge schooleffectiviteit (dat zijn prestaties gecorrigeerd voor individuele en voor collectieve achtergrond van leerlingen), dan wordt wel heel aannemelijk dat de these van de zichzelf waarmakende leerkrachtverwachtingen een empirische bestaansgrond heeft. Elke andere interpretatie van zulke bevindingen is wel heel onwaarschijnlijk: zulke leerkrachten zouden dan bij toeval uit elk milieu de meest talentvolle leerlingen moeten trekken.

Dus mag worden geconcludeerd dat er beleid valt te maken op onze interpretatie van de bevindingen in het voordeel van de kansarme leerlingen. Door leerkrachten, scholen, gemeenten en landelijke overheid.

Daarmee sluiten we onze samenvatting van het referentiekader van deze studie af.

## **11.6 Onderzoeksopzet en verloop**

Er waren goede redenen om dit onderzoek uit te voeren bij scholen die ook meedoen aan de tweejaarlijkse PRIMA-cohortonderzoeken. Je kunt vooraf gericht bepaalde scholen selecteren (in dit geval omdat je het publiek van de scholen uitgebreid kent) en je hoeft niet alle noodzakelijke gegevens opnieuw te verzamelen. In eerste instantie was het zelfs onze opzet om in de reguliere PRIMA-metingen in het voorjaar van 2001 onze instrumenten te laten meelopen in een deel van de scholen. Dat was echter door de verlate opstart van ons project niet mogelijk en achteraf gezien waarschijnlijk ook ongewenst, gezien de extra tijd die dat zou hebben geleverd van de betrokken directies en leerkrachten.

Uiteindelijk is besloten om de dataverzameling in het daarop volgende schooljaar te doen, maar ook dat leverde problemen op door een zeer beperkte onderzoeksbereidheid van met name die scholen waar veel kansarme leerlingen zitten. Uiteindelijk heeft die beperkte deelname het onderzoek niet onmogelijk gemaakt, maar wel bij bepaalde analyses problemen opgeleverd. We hebben daarvan steeds melding gemaakt bij die analyses.

De keuze voor extreem gesegregeerde scholen (en bij voorkeur daarbinnen zowel hoog- als laag-effective) heeft voor- en nadelen. Ze maakt het mogelijk om verscherpt in te zoomen op effecten van de gemiddelde samenstelling van het schoolpubliek. Nadeel is dat zulke effecten vervolgens moeilijk kunnen worden vergeleken met effecten in een nationale steekproef. Dat gebeurt echter alsnog, doordat ze inmiddels in ingekorte versie meelopen in de reguliere PRIMA-metingen. Voorlopig is duidelijk dat de onderzochte processen ook een grote rol spelen in minder gesegregeerde contexten, zo ze daar niet al principieel vergelijkbaar zijn en segregatie in dat opzicht maar geleidelijk bijdraagt tot problemen.

Erg veel moeite heeft het gekost om uiteindelijk een instrument samen te stellen dat indiceert op welk niveau het onderwijsaanbod wordt verzorgd aan subgroepen leerlingen in de klas. Onze veronderstellingen over de logica van leerstofopbouw waren

niet adequaat. Ook onze veronderstellingen over de moeilijkheidsgraad van items uit gebruikte toetsen bleken te simpel gedacht. Uiteindelijk is het niettemin gelukt om een keurige schaal te ontwikkelen die ook aan alle uitvoerbare criteria voor externe validiteit voldoet. Duidelijk is wel dat ze beter werkt in groep acht dan in groep zes. Waarschijnlijk zou toepassing in groep zeven meer voor de hand hebben gelegen dan in groep zes, maar over die groep zijn er geen aanvullende gegevens in PRIMA.

Met het construeren van een schaal die meet op welk niveau leerkrachten met vertrouwen op succes onderwijs aanbieden aan bepaalde leerlingen, is een belangrijke stap gezet in het onderzoek naar leerkrachtverwachtingen. Er is zicht ontstaan op het gedrag dat volgt op verwachtingen en dat latere prestatieverschillen kan verklaren. Het gebruikte format voor dat instrument maakt de ontwikkeling van vergelijkbare schalen voor eerdere leerjaren en voor andere leergebieden in de toekomst gemakkelijk.

Dat de factor leerkrachtverwachtingen in de analyses bij invoer van de factor onderwijsaanbod wel in betekenis daalt voor latere prestatieverschillen, maar zeker niet wegvalt, dat betekent dat er nog andere wegen zijn waarlangs leerkrachtverwachtingen effect hebben op latere leerlingprestaties. Volgens de beschreven theorie zijn allerlei subtiele communicatiepatronen tussen leerkracht en leerling daar mogelijk debet aan. Wat dat betreft is het onderzoek naar de rol van leerkrachtverwachtingen in het proces van ongelijkheidreproductie nog zeker niet voltooid.

Onze poging om sociologisch interessante achtergrond-informatie over de leerkrachten en directies te verzamelen is wel inhoudelijk geslaagd, maar wordt erg ingeperkt door de aantallen respondenten. Wellicht was het achteraf verstandiger geweest om onder de gegeven omstandigheden directies en teams in één analyse te verwerken. In ieder geval is duidelijk dat sommige vragen zeker zouden moeten terugkeren in grootschaliger onderzoek.

Aandacht vraagt tenslotte de fasering van de dataverzameling, nu sommige gegevens op andere momenten zijn verzameld dan andere. Feitelijk is de effectmaat, te weten schoolprestaties, in veel gevallen eerder geregistreerd dan het onderwijsaanbod. Dat lijkt onjuist, maar maakt feitelijk de conclusies alleen maar overtuigender. Er is immers aan leerkrachten gevraagd welke leerstof ze met vertrouwen op succes behandelen voor leerlingen uit hun kop-, midden- en staartgroepen. Los daarvan en op een ander moment is hen gevraagd om zowel leerlingen van het eerdere leerjaar als van het lopende te rubriceren als kop-, midden- of staartgroepleerlingen. Door deze complexe tussenstappen is het ondenkbaar dat leerkrachten een verband hebben geconstrueerd tussen prestaties van individuele leerlingen en hun opgaven over het niveau van het onderwijsaanbod, zeker over meerdere leerjaren. Dat die verbanden vervolgens bij de analyses nadrukkelijk wel in het materiaal worden aangetroffen, impliceert dat de veronderstelde processen van aanbod en effect van aanbod ook werkelijk optreden.

Problematisch voor onze onderzoeksplannen is vervolgens weer wel dat de oorspronkelijk veronderstelde ontwikkeling zich niet heeft voorgedaan in het lokaal onder-

wijsachterstandsbeleid: het idee van één of liefst meerdere varianten van beleidsmatig identificeerbare aanpakken is geen realiteit geworden. Daardoor wordt dat deel van onze onderzoeksvraag onzinnig: wat zulke beleidsvarianten betekenen voor de mate waarin in het onderwijsachterstandsbeleid afgerekend wordt met het proces van aanboddifferentiatie.

### 11.7 Schoolverschillen

We werken in dit onderzoek met een gestratificeerde steekproef naar samenstelling van publiek (en daarbinnen effectiviteit). Basis daarvoor zijn opleidings- en herkomstgegevens van de ouders van de leerlingen (naast de PRIMA-rekenscores in groep 8). Dat resulteert in een veel gedifferentieerdere set van scholen dan alleen wit versus zwart of een indeling zoals die wordt gebruikt door het departement, de onderwijsinspectie en het CITO. Zowel onder de kansrijke als onder de kansarme scholen zijn verdere differentiaties mogelijk dan deze instellingen maken en dat bleek inhoudelijk al eerder zinvol in de PRIMA-rapportages. In de meeste analyses op school-, directie-, of leerkrachtniveau werken we niettemin soms maar met twee, anders met vier typen scholen. Twee daarvan zijn ook elders gebruikelijk: de autochtoon- en de allochtoon-kansarme scholen. De twee andere niet: dat zijn scholen met relatief veel of zelfs uitzonderlijk veel kansrijke leerlingen. Vergelijking van beide uitersten verheldert de eventuele implicaties van segregatie.

Dat er publieksverschillen tussen die gesegregeerde scholen worden geconstateerd, is een logisch uitvloeisel van de onderzoeksopzet. Opmerkelijk is echter dat die publieksverschillen veel breder en ingrijpender blijken te zijn dan menig een zich realiseert. En misschien ook dat ze door de betrokken directies zeer breed worden gedefinieerd. In menig opzicht, zo lijkt het, is er sprake van een continuüm van basisscholen, dat start bij de scholen met overwegend kansrijke leerlingen en eindigt bij scholen voor speciaal onderwijs. En zo lijkt het ook te functioneren: naarmate de scholen meer kansarme leerlingen herbergen, zijn er ook meer leerlingen die om zorgbreedte vragen. De groepen zijn er aanmerkelijk kleiner, de gefaciliteerde middelen ruimer voorhanden, het aantal niet als groepsleerkracht ingezette functionarissen is er groter, net als het aantal leerlingen dat extra zorg ontvangt. De vraag komt zelfs op of regio's waar scholen met veel kansarme leerlingen functioneren, wel zonder meer vergeleken kunnen worden met andere als het gaat om landelijk genormeerde verwijzingspercentages in WSNS-verband. Vormen scholen met veel kansarme leerlingen soms een uitweg voor wie wel extra zorg behoeft, maar niet voor het speciaal onderwijs in aanmerking komt? En zijn zulke scholen er ook in regio's die problemen hebben met de landelijke verwijzingsnormen?

Belangrijker dan dat is de bevinding dat scholen met veel kansarme leerlingen in termen van sociaal-etnische achtergrond ook op allerlei andere manieren als 'brandpunt-scholen' kunnen worden aangemerkt. Scholen met veel autochtoon-kansarme

leerlingen verschillen in dat opzicht alleen gradueel van scholen met veel allochtoon-kansarme leerlingen. Om te beginnen is er de tendens bij de directies van scholen met veel kansarme leerlingen om bij relatief veel van die leerlingen te spreken van 'zeer laag' milieu, terwijl er door directeuren van de kansrijke scholen relatief weinig wordt gesproken van 'zeer hoog' milieu. Dat lijkt niet zonder meer te sporen met sociologische categorisering en zegt mogelijk iets over de kijk van die directeuren op hun publiek. Minder subjectief zijn, zo moeten we aannemen, de percentages moeilijk aanspreekbare leerlingen, in hun gedrag niet op school voorbereide leerlingen, tussentijdse schoolwisselaars en toekomstige drop-outs. Op sommige scholen met veel kansarme leerlingen worden percentages 'zorgbreedte-leerlingen' gemeld die zeer ver boven landelijke gemiddelden liggen en ook ver boven vroegere verwijscijfers richting speciaal onderwijs. Dat vraagt om nadere precisering van de daar gebruikelijke invulling van het begrip 'zorgbreedte-leerling'. Nadere precisering vraagt ook de bevinding dat er een duidelijk aanwijsbare categorie allochtone leerlingen op elitescholen wordt aangetroffen uit de groep 'vluchtelingen'. Waarschijnlijk is het verstandig om die categorie in onderzoek naar kansenongelijkheid nadrukkelijk apart te houden.

De these dat de segregatie in termen van schoolpubliek zich voortzet in de teams, wordt bij de directies op een wat onverwachte manier correct bevonden. Die directies verschillen – Combe (1973) beschreef dat ooit bij het typeren van de instroom van lerarenopleidingen – qua herkomstmilieu, maar zo blijkt nu, ook wat betreft hun huidige sociaal milieu. Enerzijds zijn er de full-time werkzame mannen met een relatief hoge anciënniteit, wier partner lager is opgeleid en minder verdient en die relatief grotere gezinnen hebben. Anderzijds zien we minder ervaren vrouwelijke directeuren met een part-time baan, beter opgeleide en beter verdienende partners en kleinere gezinnen. Of die laatste categorie vaker wordt aangetroffen bij scholen met veel kansarme leerlingen omdat die vaker in grote steden liggen, dat valt niet te checken in ons onderzoek. Wel is duidelijk dat er voor dit soort 'sociologie van het docentenberoep' nog steeds voldoende aanleiding bestaat (vgl. Leune, 1980). Opname van vergelijkbare vragen in de grootschalige PRIMA-metingen zou het mogelijk maken om verbanden te toetsen tussen achtergrond en opvattingen van directies (en leerkrachten) bij de bestrijding van kansenongelijkheid.

De gevonden aanwijzingen voor een krappere docentenmarkt bij scholen met veel kansarme leerlingen vragen om toetsing in grotere steekproeven. Tendensen zijn er wel: meer lesuitval, eerder een beroep doen op ouders, minder keuze bij vacaturevervulling, docenten die eerder tegen hun grenzen oplopen en een discrepantie tussen behoefte aan expertise en dat wat het team bieden kan. Allemaal thema's die in een grotere steekproef terug zouden kunnen keren.

Niet in onze theoretische reflectie verdisconteerd, maar wel een logisch uitvloeisel daarvan (en derhalve ook opgenomen in de instrumentatie) is het thema 'afstand tussen bestuur en school'. Ook in dat opzicht lijken scholen met veel kansrijke leerlingen in het voordeel. Besturen bemoeien zich daar meer met behaalde resultaten,

P.R. en budgettering. En ook de ouders zijn er kritischer. Directies van scholen met veel kansarme leerlingen houden relatief meer afstand tot hun team dan directies elders.

Eigenlijk is professionele marktpresentatie nergens praktijk. Inhoudelijke profilering in dat opzicht lijkt niet nodig; leerlingen komen toch wel of er lijkt geen eer aan te behalen. Kansarme scholen zitten relatief vaak in de krimp.

Ook als het gaat om leerling-aanmeldingen geeft ons onderzoek weinig aanleiding om actieve werving en selectie te vermoeden. In tegendeel: leerlingen weigeren lijkt een vooral in kansarme scholen bekende praktijk en wijst dan op het leuren met zorgbreedte-leerlingen die door het WSNS-beleid niet langer terecht kunnen in het speciaal onderwijs. Zulke leerlingen, we zagen dat al, lijken geconcentreerd terecht te komen bij scholen met veel kansarme leerlingen.

In wezen weten de directies in ons onderzoek over het onderwijsaanbod op hun school in vergelijking tot elders weinig meer te vertellen dan zaken die voor de hand liggen: extra Nederlands daar waar anderstaligen zitten bijvoorbeeld of opvang, daar waar problematische leerlingen zitten. Misschien kennen ze hun scholen in onderwijskundig opzicht maar beperkt of in ieder geval niet in een vergelijkend perspectief, waarschijnlijker echter is dat ze in het geheel niet vertrouwd zijn met het karakteriseren van het onderwijsaanbod in hun scholen in termen van variërende prestatiedruk of variabel aanbodniveau, zoals we die aantoonen. Zelfs het streven naar een bepaalde output wordt niet als duidelijk kenmerk genoemd waarop scholen zich toeleggen. Misschien overkomt het hen ook meer dan dat het gepland verloopt. In ieder geval is het ook geen expliciet thema in de werving van leerlingen, zoals dat ooit wel het geval was bij die lagere scholen die zich nadrukkelijk manifesteerden als ‘school voor lager onderwijs, bereidt tevens voor op voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs’.

Misschien ook werkt de markt tegenwoordig alleen maar subtieler en is de wel aangetroffen tendens dat scholen met veel kansrijke leerlingen zich überhaupt meer presenteren en daarbij zeker niet wijzen op wat zij voor kansarmen te bieden hebben en wel hun pedagogische identiteit centraal stellen, een afdoende en politiek correct recept voor het behouden van hun marktaandeel. Wijzen op de uitstroom doen kansrijke scholen daarbij overigens wel en misschien is méér niet handig. Denken dat er sprake zou zijn van een marktoffensief voor elite-scholen is wellicht ook naïef.

Voeren de scholen al geen nadrukkelijk gedifferentieerd beleid in werving en selectie van leerlingen, ook de gemeenten regisseren een dergelijk beleid, of – wat meer voor de hand ligt in het gemeentelijk onderwijsachterstandsbeleid – een beleid dat segregatie juist tegengaat, niet of nauwelijks.

Ten slotte lijkt het er niet op dat scholen met een kansrijk publiek veel moeite doen voor aanvullende financiering. Zij ontvangen aanmerkelijk geringere budgetten maar kweken daar grotere reserves van, zo lijkt het, dan de scholen met veel kansarme leerlingen. Dat kan erop wijzen dat de aanvullende budgetten voor scholen met veel



kansarme leerlingen onvoldoende zijn om de extra problemen te compenseren. Het kan ook wijzen op minder verstandige benutting.

### **11.8 Teamverschillen**

Ook voor de rapportage over deelnemende leerkrachten geldt dat de beperkte respons ons soms parten speelt. In die gevallen wordt dat nadrukkelijk gezegd.

De al vermelde tendens dat scholen met veel kansarme leerlingen meer moeite hebben om aan leerkrachten te komen, correspondeert met de bevinding dat de leerkrachten er jonger zijn en minder ervaren. Ze zijn vaker links georiënteerd en minder kerkelijk. Opmerkelijk is de uni-dimensionele sociale distantie die de leerkrachten ervaren tot de ouders; die afstand is duidelijk groter naarmate het publiek minder kansrijk is. Maar distantieverschillen zijn er ook binnenschools: de leerkrachten ervaren een grotere sociale distantie tot de ouders van leerlingen die minder goede prestaties leveren (hoewel die niet significant is). In dezelfde lijn ligt de conclusie dat de leerkrachten zich minder met de eigen school identificeren naarmate het om een school gaat met kansarm publiek. Er zijn enkele tendensen gevonden voor variatie daarin (minder identificatie op kansrijke scholen met buitenschoolse activiteiten en disciplinieklimaat, op kansarme scholen minder met de onderwijskundige opzet), maar die vragen om checks in onderzoek op grotere schaal.

Op de scholen met meer kansarme leerlingen voelen de leerkrachten zich meer opvoeder en pedagoog dan op de andere. Ze worden er vaker op negatieve manieren geconfronteerd met de ouders en ontvangen minder vaak positieve feedback.

Ook de financiële achtergrond van de ouders doet zich gevoelen. Op allochtoon-kansarme scholen is ze vaker reden om niet deel te nemen aan extra-curriculaire activiteiten. En er is een nader te toetsen tendens dat op de kansrijke scholen de ouders vaker eigen middelen inzetten voor het extern inkopen van zorgbreedte voor hun kind.

Op de scholen met overwegend kansarme leerlingen lijken de leerkrachten zowel minder gearriveerd als minder traditioneel ingesteld, zo luidde onze afsluitende bevinding uit het betrokken hoofdstuk.

Onze hypothese dat de segregatie tussen schoolbevolkingen zich doorzet in de teams en (zie de vorige paragraaf) in de organisatie van de scholen, blijkt wel correct maar vraagt om toetsing bij grotere populaties. De gesignaleerde verschillen wijzen maar gedeeltelijk op alleen verschillen in professionaliteit van leerkrachten. Ook in sociaal opzicht treden er verschillen op in de teams met als resultaat meer distantie en minder identificatie als kenmerken van schoolteams met veel kansarme leerlingen. Niet alleen met de school, maar ook met de ouders, waarbij de beeldvorming unidimensioneel verloopt. Ze valt samen met verschillen in communicatie met ouders en aard van de feedback. Kennelijk wordt er op de leerkrachten op overwegend kansarme scholen ook in dat opzicht een zware wissel getrokken. Of ze daarop voldoende voorbereid

zijn en er elders afdoende compensatie voor krijgen, dat zijn eigenlijk retorische vragen.

### **11.9 Prestatiegroepen: binnenschoolse versus tussenschoolse segregatie**

Tussenschoolse segregatie en binnenschoolse groepsindelingen zijn in ons referentiekader communicerende vaten. Waar tussenschoolse verschillen toenemen, homogeniseert de populatie van elk van de onderscheiden typen scholen en omgekeerd. In hoofdstuk 8 van dit rapport blijkt de indeling van leerlingen in kop-, midden- en staartgroepleerlingen (verderop betiteld als 'leerlingstatus') inderdaad een verdere differentiatie op te leveren binnen de naar schoolbevolking ingedeelde typen scholen. Kopgroepleerlingen op elitescholen hebben vergelijkenderwijs de meest kansrijke sociaal-etnische achtergrond en staartgroepleerlingen op allochtoon-kansarme scholen de minst kansrijke. Dezelfde hiërarchie treedt op als we kijken naar relatieve prestaties.

Opmerkelijk is overigens dat kopgroepleerlingen op afstand staan van alle overige als we kijken naar hun toetsscore voor begrijpend lezen. Dat wijst wellicht al op curriculumdifferentiatie in het voordeel van die kopgroep. Misschien wijst het er ook op dat begrijpend lezen het onderscheidingscriterium is van de betere leerlingen versus de overige. In die zin zijn CITO-eindtoets en PRIMA-prestatietoetsen mogelijk in hun zeggingskracht voor latere onderwijskansen beperkter.

De sociaal-milieu hiërarchie tussen leerlingen in termen van kop-, midden- en staartgroep lijkt een neveneffect te zijn van een prestatie-indeling, ze lijkt niet bewust gestuurd. Als we daarentegen nonverbale intelligentie opvatten als talent-indicator, dan ligt die schoolinterne groepsindeling al veel minder voor de hand: bij gelijk talent maken hoger milieu-leerlingen meer kans in een kopgroep te belanden, lager milieu-leerlingen meer kans om te belanden in een staartgroep. Bovendien lijken allochtoon-kansarme en autochtoon-kansarme leerlingen dan onderling van rangpositie te verschuiven in het nadeel van de laatste categorie. Nonverbale intelligentie, prestatie en achtergrond verhouden zich bij de groepsindeling zo, dat leerkrachten kennelijk geneigd zijn om via prestatie ook milieu mee te wegen in de groepsindeling, met als uiteindelijk resultaat meer overachieveurs (uit de kansrijkere milieus) in de best presterende groepen, meer underachieveurs (uit de minder kansarme milieus) in de minst presterende groepen.

Samen met tussenschoolse segregatie resulteert de binnenschoolse status-indeling er dus in dat het prestatieniveau van de voor elke individuele leerling meest nabije medeleerlingen sterk op het eigen niveau lijkt, net als de sociaal-etnische herkomst. Buiten- en binnenschoolse kansencondities lijken in dat opzicht op elkaar, zowel in termen van privileges als van deprivatie. In de nabijheid van de kansrijke leerlingen bevinden zich binnenschools niet alleen relatief meer slimme leerlingen, maar ook nog eens leerlingen wier prestaties hoger zijn dan je op grond van hun slimheid zou

verwachten, terwijl de meest nabije medeleerlingen van de van huis uit kansarmen niet alleen minder slim zijn, maar ook nog weer relatief minder presteren dan gemiddeld bij zulk talent.

### **11.10 Het niveau van leerstofaanbod in de kernvakken**

Daarmee belanden we bij het belangrijkste deel van dit onderzoek. Ons streven om een onderzoeksinstrument te ontwikkelen dat het niveau indiceert waarop de leerkracht met vertrouwen op succes de kernvakken aanbiedt aan onderscheiden leerlinggroepen in de topjaren van het basisonderwijs, dat streven blijkt te slagen. Daarmee is in principe een belangrijke volgende stap gezet in het onderzoek naar de zichzelf-waarmakende leerkrachtverwachting: een praktisch meetbare link is gelegd tussen leerkrachtverwachting en leerlingprestatie. Daarmee is het theoretisch model weliswaar verder gecompleteerd, maar dat betekent niet (zoals de analyses laten zien) dat de leerkracht niet ook langs andere weg verwachtingen communiceert met eveneens ongelijke prestaties als effect.

Het bezwaar van bestaande instrumenten (in PRIMA) die interne differentiatie al dan niet expliciet operationaliseren door - met verwaarlozing van schoolverschillen - subgroepen te vergelijken met mainstream-leerlingen, wordt nu ondervangen: ook als de 'verrijkings'-groep van de ene school feitelijk op eenzelfde aanbodniveau zou uitkomen als de 'verarmings'-groep op een andere school (met een 'beter' publiek), dan wordt dat nu met onze nieuwe instrumentatie expliciet zichtbaar. Minder of meer op school één wordt absoluut vergelijkbaar met minder en meer op school twee.

Wie krijgt nu op welk niveau aanbod? Om te beginnen verschilt het (gemiddelde) aanbodniveau voor de onderscheiden schooltypen; niet veel maar wel significant. Dat verschil in collectieve achtergrondkenmerken) blijkt vervolgens (in onze steekproef) herleid te kunnen worden tot de achtergrondkenmerken van de individuele leerlingen. En ook die factor wordt minimaal als we corrigeren voor nonverbaal IQ. Collectieve en individuele achtergrond verklaren samen met nonverbaal IQ ongeveer drie procent variantie.

Dat is uiteraard weinig als we het vergelijken met de structurele factoren jaargroep en statusgroep daarbinnen. Die verklaren driekwart van de variantie en dat is haast tautologisch.

Voorlopig stellen we vast dat segregatie geen duidelijk extra effect heeft op het aanbodniveau in de kernvakken, anders dan via de individuele achtergrond van de leerlingen en de daarmee gedeeltelijk variërende score voor nonverbale intelligentie. Let wel: dit impliceert dat we de relevantie van segregatie voor aanbodniveau relativeren terwijl we tegelijk vaststellen dat het aanbodniveau zelf een belangrijke factor is in de kansenongelijkheid.

Het plaatje wordt anders als we ook kijken naar het beeld dat de leerkracht heeft van de individuele leerling en diens achtergrond. Het beeld dat de leerkracht heeft van de

sociale achtergrond van de leerling valt (uiteraard) gedeeltelijk samen met de werkelijke sociale achtergrond. Voor het aanbodniveau is de betekenis van de door de leerkracht gepercipieerde sociale achtergrond van de leerling belangrijker dan de door ons gemeten opleiding van de ouders en hun herkomst. Samen verklaren ze ca. vijf procent. Gepercipieerde etnische afstand tussen thuis en school doet er niet toe. Wel of de leerkracht meent dat er sprake is van een probleemgezin. Samen verklaren die (gemeten plus al dan niet gepercipieerde) achtergrondkenmerken ca. acht procent van het aanbodniveau.

Correctie voor nonverbale intelligentie verandert aan deze resultaten in principe niets, voegt wel twee procent extra verklaarde variantie toe. Maar alle tot hiertoe ingevoerde factoren vallen weg zodra we kijken naar het door de leerkracht veronderstelde talent van de leerling: dat verklaart nu alle eerder verklaarde variantie. Anders gezegd: feitelijke verondersteld milieu plus feitelijk talent blijken vervat in het door de leerkracht veronderstelde talent van de leerling. En de betekenis van die factor wordt vervolgens gehalveerd als we controleren voor het door de leerkracht voorspelde niveau van voortgezet onderwijs dat opnieuw enige verklaarde variantie toevoegt. Het geslacht van de leerling, diens werkhouding, gedrag en zelfvertrouwen en de aanspreekbaarheid in het Nederlands blijken in een nog weer volgende analysestap niet meer van belang. We zijn daarmee op niet veel meer dan tien procent verklaarde variantie beland naast ruim eenderde via de jaargroep indicerende leeftijd.

Resumerend kunnen we stellen dat het aanbodniveau varieert voor leerlingen op verschillende typen basisscholen, maar dat dat bij nader inzien geen werkelijk schoolverschil is en te herleiden valt tot de achtergrond van de individuele leerlingen. En de variatie naar achtergrond valt te herleiden tot het beeld dat de leerkracht daarvan heeft. Maar ook dat hoeft niet zelf de directe aanleiding te zijn voor de differentiatie in aanbod, omdat het door de leerkracht gepercipieerde talent van de leerling al die andere factoren weer omvat. En die laatste factor valt grotendeels samen met de door de leerkracht voorziene keuze voor voortgezet onderwijs. *Waarmee we terug zijn bij wat we schreven over de situatie in het midden van de vorige eeuw: variatie in onderwijsaanbod op de basisschool naar geanticipeerd voortgezet onderwijs, met daarin vervat het veronderstelde talent en de daaraan verwant geachte achtergrond van de leerling.* Dat alles uiteraard niet absoluut maar gelardeerd met excuus verlenende uitzonderingen links en rechts, maar wel bij nader onderzoek systematisch en significant.

We hebben over het verband tussen sociale achtergrond, verondersteld talent en aanbodniveau in hoofdstuk negen nog aanvullende analyses gedaan. Ze laten zien dat bij vergelijkbare prestaties op de nonverbale intelligentietest leerlingen zeer verschillend worden ingeschat door hun leerkrachten in termen van talent: kansarme autochtone en kansarme Turks-Marokkaanse leerlingen worden door de leerkrachten in vergelijking tot van huis uit kansrijke leerlingen zoveel lager ingeschat, dat de dertig procent slimmen uit de eerste categorie bijna samenvalt met de dertig procent minst slimmen uit de tweede categorie. Anders gezegd: bij de beoordeling van het talent van

de leerlingen letten de leerkrachten zeer sterk op milieu-kenmerken anders dan die welke tot uitdrukking komen in de nonverbale intelligentietest. Zoals we zullen zien lijkt daarin wel een effect van segregatie op te treden in het nadeel van de kansarme leerlingen op kansarme scholen.

Maar ook wanneer leerkrachten wel tot een gelijke beoordeling van het talent van leerlingen komen, varieert het niveau van het onderwijsaanbod sterk met het herkomstmilieu van de leerlingen. Vooral de dertig procent leerlingen die volgens de leerkrachten het minst talent vertonen ontvangen een aanmerkelijk lager onderwijsaanbod naarmate ze uit een kansarmer milieu komen (een interactie-effect dus). Of omgekeerd: ook dan als leerkrachten bij bepaalde van-huis-uit kansrijke leerlingen weinig talent vermoeden, worden die leerlingen op een aanmerkelijk hoger prestatiespoor gezet dan vergelijkbare leerlingen uit kansarme milieus. Alleen wie door de leerkrachten hoog-getalenteerd wordt ingeschat (en dat overkomt leerlingen uit de kansarme milieus dus aanmerkelijk minder, ook bij gelijke nonverbale intelligentie) die ontvangt vervolgens een onderwijsaanbod dat min of meer milieu-onafhankelijk is. Bij modaal-intelligente leerlingen is eveneens een milieutendens duidelijk in de uitgezette prestatiesporen.

### **11.11 Aanbodniveau en ongelijke kansen**

Wat zijn nu de gevolgen van ongelijk aanbod voor:

- individuele onderwijskansen,
- de sociale ongelijkheid in individuele onderwijskansen,
- de collectieve sociale ongelijkheid in onderwijskansen (segregatie) en
- de collectieve ongelijkheid tussen scholen (schooleffectiviteit)?

Dat zijn de vragen waarop uiteindelijk in hoofdstuk tien het antwoord is gezocht.

Om te beginnen hangt prestatie, in dit geval de CITO-eindtoetsscore vooral af van nonverbale intelligentie (of liever: varieert daarmee). Naast de individuele sociaal-etnische achtergrond, blijkt ook de collectieve achtergrond (die dus van klasgenoten of anders gezegd: segregatie) voor die prestaties soms van belang. Leerlingen scoren beter naarmate ze slimmer zijn, uit een kansrijker milieu komen en (een beetje) naarmate hun klasgenoten dat ook doen.

Het niveau van het aangeboden onderwijs verklaart iets van de invloed van intelligentie (een deel dus dat door de leerkracht wordt verdisconteerd), een deel van de individuele sociaal-etnische achtergrond (ook verdisconteerd dus door de leerkracht) en een deel van de collectieve achtergrond (de neiging dus om het aanbod te laten variëren met het type schoolbevolking). Daarbovenop verklaart het aangeboden niveau van onderwijs nog eens bijna net zoveel als de nonverbale intelligentie.

Houden we nu ook rekening met het beeld dat de leerkracht heeft van de capaciteiten van de leerling, dan wordt daarin ongeveer de helft vervat van de invloed van de nonverbale intelligentie, nog weer een extra stukje individuele achtergrond, de betekenis van de collectieve achtergrond stijgt nu weer en de betekenis van het aanbodni-

veau neemt ongeveer met de helft af. De subjectieve indruk die de leerkracht heeft van het talent van de leerling voorspelt vervolgens nog weer extra de CITO-eindtoetsscore, die in totaal voor 64% verklaard wordt (aldus de resultaten van een serie regressie-analyses, die grotendeels overeen komen met de uitkomsten van de multi-level-analyses).

In termen van ons theoretisch model betekent dit dat het beeld dat de leerkracht heeft van de capaciteiten van de individuele leerlingen in hoge mate is omgezet in feitelijke prestatieverschillen tussen de leerlingen. Een belangrijk deel van die werking (pak weg de helft) kan verklaard worden via het aangeboden niveau van onderwijs in de kernvakken. De andere helft zal verlopen in communicatie en overdracht van verwachtingen als beschreven in theorieën rond de zichzelf waarmakende voorspelling. Het grootste deel van de tot ongelijke prestaties leidende verwachtingen en variaties in aanbod is puur individueel en dus 'toevallig' verdeeld over de leerlingen, een ander deel valt samen met de sociaal-etnische ongelijkheid. Daarmee wordt de leerkracht via eigen beroepsopvattingen tot een cruciale kansenverdelers onder alle leerlingen, ook ongeacht hun achtergrond. En hij of zij bepaalt daarmee in belangrijke mate de effectiviteit van de betrokken school. Ook ongeacht het publiek van de school, zo bleek al bij de eerste analyses, zetten leerkrachten van effectieve basisscholen voor zowel hun kop- midden- als staartgroepleerlingen in op hogere prestatieniveaus in de kernvakken.

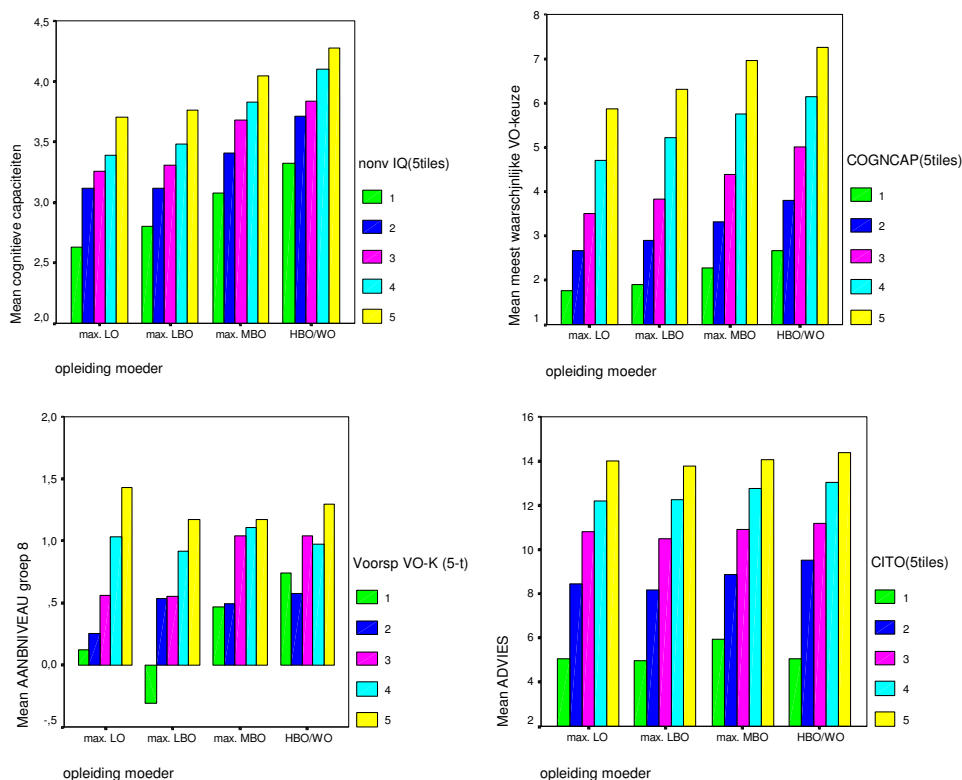
Maar er zijn ook belangrijke links naar sociaal-etnische ongelijkheid: zowel in het door de leerkracht gepercipieerd talent als in het individueel gedifferentieerd aanbodniveau verdisconteert de leerkracht een deel (opnieuw pak weg de helft) van de uiteindelijke invloed van sociaal milieu op prestaties, de kansenongelijkheid dus die hij of zij daar in zekere zin mee 'veroorzaakt'. Bovendien verdisconteert de leerkracht in dat aanbodniveau een deel van de collectieve achtergrond van de leerlingen van zijn of haar school en 'veroorzaakt' zo de – zij het geringe - aanvullende kansenongelijkheid die uitgaat van de segregatie en die de individuele sociale ongelijkheid verder aanscherpt.

Sociaal milieu en intelligentie blijken daarnaast ook zelf (direct) van invloed op de schoolprestaties; maar de helft van hun oorspronkelijke invloed valt eveneens uit te leggen als uitvloeisel van de met milieu en intelligentie variërende verwachtingen bij de leerkracht en het door hem of haar gekozen aanbodniveau. Het aanbodniveau lijkt vervolgens de vrijwel exclusieve veroorzaker van het – bij nader inzien gering gebleken - segregatie-effect (hetgeen we nader moeten toetsen in een grotere steekproef).

Tegelijk (zie boven\*) lijkt de leerkracht van overwegend kansarme leerlingen geneigd om een relatief hogere verwachting, de leerkracht van overwegend kansrijke leerlingen om een relatief lagere verwachting te hebben van het talent van de individuele leerling (vgl. Posthumus wet van de 'normaalverdeling' waarmee leerkrachten naar hun eigen leerlingen kijken bij gebrek aan zicht op de hele populatie). In die zin zou de segregatie dus tegelijk kansen-egaliserend kunnen werken, ware het niet dat segre-

gatie op het aanbodniveau juist een omgekeerd effect heeft. We vatten een en ander nog eens samen in enkele grafieken (grafiek 11.1).

*Grafiek 11.1 - Culminerende verdiscontering van sociaal milieu door de leerkracht: tussen nonverbale intelligentie en verondersteld talent (linksboven), tussen verondersteld talent en voorspelde VO-keuze (rechtsboven), tussen voorspelde VO-keuze en feitelijk aanbodniveau (linksonder) en tussen CITOscore en feitelijk V.O.-advies (rechtsonder)*



De grafiek rondom aanbodniveau bevat de meeste onregelmatigheden maar is uiteraard gebaseerd op een aanmerkelijk geringer aantal waarnemingen dan de overige, die op PRIMA-totaal (2001) berusten.

In multi-level analyses die technisch meer verantwoord zijn, maar op veel minder leerlingen zijn gebaseerd, worden de meeste bovenstaande bevindingen rond de CITO-eindtoets bevestigd. De toetsscore voor begrijpend lezen (die vooral onderscheid aanbrengt tussen modaal kansrijk en zeer kansrijk) is relatief meer afhankelijk

van de verwachtingen van de leerkracht, de CITO-score relatief meer van het aanbodniveau.

Maar het belangrijkste is de bevinding dat het aanbodniveau een grote hoeveelheid kansenongelijkheid verklaart, wellicht alle sociaal-etnische ongelijkheid. Het voorspelt daarnaast een eigen kansenongelijkheid, product van de 'toevallige' prestatieopvattingen van de leerkracht. Daarnaast blijkt dat de leerkracht zijn of haar beeld van het talent van de leerling nog langs andere weg te communiceren dan alleen via het aanbodniveau en ook dat heeft een eigen effect op de uiteindelijke leerlingsscores.

### **11.12 Resumé: de theorie**

Verzuiling, onderwijsvrijheid en innovatiebeleid creëerden in Nederland een relatief grote autonomie van scholen in hun omgang met onder meer de onderwijsongelijkheid. Hooguit gecontroleerd door de gebruikte onderwijsmethoden hebben onderwijsgevendende beleidsruimte naar eigen goeddunken ingevuld. In de top van het basisonderwijs komt ze neer op een praktijk van aanpassing van de complexiteit van de kernvakken aan het publiek van de school, of liever aan subgroepen leerlingen daarbinnen, zo niet aan individuele leerlingen. Deze informele niveaudifferentiatie is nauw verwant aan (zo ze niet samenvalt met) differentiatie zoals die wordt aanbevolen in allerlei onderwijsvernieuwend contexten. Toch mag ze nadrukkelijk niet verward worden met didactisch-remediërende differentiatie die ongelijk lerende leerlingen juist naar communale leerdoelen poogt te brengen en daarmee juist kansengelijkheid in de hand poogt te werken (en dat waarschijnlijk ook doet). In de praktijk lijkt ze mar al te zeer verwant aan een lange traditie van sociaal ongelijk aanbod voor sociaal ongelijke leerlingen, resulterend in sociaal ongelijk schoolsucces. Welke aanbodniveaus een leerkracht in het algemeen opportuun acht voor het eigen publiek en hoe hij of zij dat differentieert naar subgroepen leerlingen, dat lijkt voornog overwegend toeval. Noch geëxpliciteerd formeel schoolbeleid noch lokaal achterstandsbeleid lijkt er veel bemoeienis mee te hebben. Maar van dat toeval blijken de leerlingen in belangrijke mate afhankelijk voor hun feitelijke kansen of schoolprestaties. En daarmee de scholen voor hun effectiviteit.

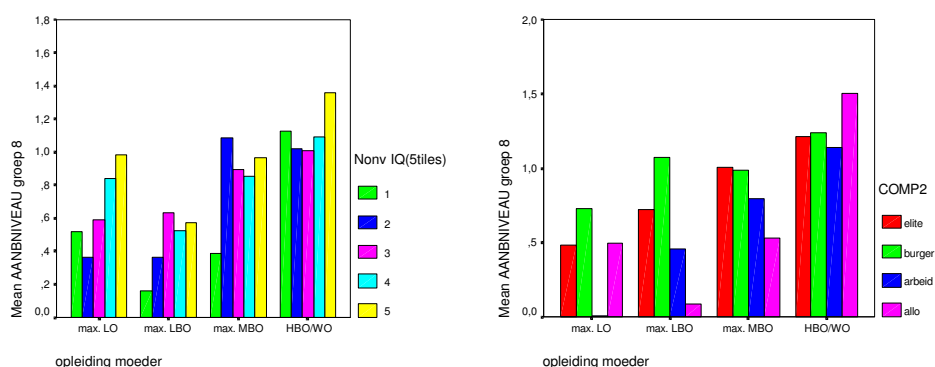
Voor een belangrijk deel blijkt de leerkracht in de gekozen aanbodniveaus te verdisconteren wat hij of zij aan capaciteiten veronderstelt bij de leerlingen. Maar ook buiten die aanbodniveaus om blijkt de leerkracht in zijn of haar verwachtingenpatroon een voorspeller te zijn van de feitelijke prestaties, waarbij de theorie zegt dat de verwachtingen direct naar leerlingen worden gecommuniceerd of op andere wijze zichzelf ook direct waarmaken. Ook in dat opzicht, in de 'toevallige' opvattingen over de capaciteiten van het eigen publiek en subgroepen daarbinnen, blijkt de leerkracht een determinant te zijn van onderwijskansen en dus ook van schooleffectiviteit.

In beide, zowel in de differentiatie van het aanbodniveau als in gepercipieerd talent van leerlingen verdisconteert de leerkracht niet alleen een deel van de meetbare intel-



ligentieverschillen maar ook in belangrijke mate de sociaal-etnische achtergrond van de leerling, voornamelijk dat van individuele leerlingen, maar in zekere zin ook dat van het gehele publiek van de school. Vooral bij de minder slimme leerlingen laat de leerkracht het aanbodniveau sterk afhangen van hun sociaal-etnische achtergrond, waarbij autochtone kansarmen het laagst scoren. Daarmee verklaren die processen van aanboddifferentiatie plus verwachtingen en het gepercipieerd talent een belangrijk deel van de feitelijke sociaal-etnische kansenongelijkheid en vooralsnog (hertoetsing bij een grotere populatie blijft gewenst) ook de beperkte extra kansenongelijkheid die daarbovenop voortvloeit uit segregatie. Het is een proces dat zich onderwijsveld-breed afspeelt en waarin segregatie maar gedeeltelijk een rol speelt (zwarte scholen wijken zelfs in sommige cijferopstellingen af door hun uitzonderlijk hoge aanbod voor de daar zeldzame van-huis-uit kansrijke leerlingen). We illustreren die bevindingen hier nogmaals (Grafiek 11.2): de van huis uit kansrijksten zijn onder alle omstandigheden geprivilegieerd, ongeacht hun intelligentie of schoolkeuze.

*Grafiek 11.2 - Mate waarin leerkrachten het aanbodniveau laten variëren naar sociaal milieu en respectievelijk nonverbale intelligentie (links) of type schoolbevolking (COMP2) (rechts)*



Intelligentie en sociaal-etnische achtergrond blijven daarnaast eigen, maar duidelijk gereduceerde directe effecten te hebben op de uiteindelijke prestaties van de leerlingen.

Nogmaals, wie het bovenstaande leest als een ‘blame the teacher’-benadering, die moge bedenken dat het feitelijk de beroepsmatige omgeving van de leerkrachten is, die het verzuimt om professionele standaarden aan te reiken waarmee ‘toeval’ in verwachtingen en aanbod valt terug te dringen. Het onderzoek laat feitelijk zien hoezeer leerkrachten op die punten op zichzelf worden teruggeworpen. Professionaliteit is idealiter niet het verheffen van de persoon van de leerkracht tot cruciale kansdeterminant maar het beroepsmatig scheppen van garanties dat leerlingen niet

afhankelijk zijn van wie er toevallig op die school in dat jaar een betrekking heeft. In die zin is het de organisatie van de school en vlak daarachter zijn het de onderwijs-wetenschappen die hier worden uitgedaagd. Zoals gedemonstreerd hebben alle leerlingen belang bij minder toeval in hun onderwijskansen, maar de van-huis-uit kans-arme groepen nog het meest.

Dat de segregatie zich doorzet tot in het leerplan is daarmee nadrukkelijk beschreven, zij het dat segregatie hoegenaamd geen voorwaarde is voor leerplandifferentiatie naar achtergrond van de leerling. In principe is het aanpassingsproces van het onderwijs-aanbod aan veronderstelde capaciteiten van leerlingen vrijwel niet van segregatie afhankelijk. En de link tussen veronderstelde capaciteiten en achtergrondkenmerken treedt ook in principe overal op, los dus van segregatie. Wel werd eerder duidelijk dat segregatie resulteert in grote schoolverschillen in onder andere de sociale cohesie rond de school. Vooral de afstand die leerkrachten ervaren tot de ouders van leerlingen varieert enorm. Daarmee gaan verschillen gepaard in ervaren feedback en beloning van het werk. En die lopen weer parallel aan de identificatie van leerkrachten met de scholen waaraan zij verbonden zijn. Waarmee ook de these dat segregatie zich doorzet tot in het team verder is bevestigd.

Met enige nadruk hebben we erop gewezen dat segregatie nauwelijks een rol speelt voor prestatieverschillen: ook op overwegend geprivilegieerde scholen maken kans-arme leerlingen niet veel meer kans op hoge prestaties. Schoolinterne differentiatie-praktijken blijken van wezenlijker belang dan tussenschoolse verschillen. Daar staat tegenover dat segregatie nadrukkelijk resulteert in concentratie van privileges enerzijds en deprivatie anderzijds. Ook al komen die (vooralsnog) niet tot uitdrukking in prestaties dan nog hebben ze waarschijnlijk grote impact voor personeel en organisatie. Wat segregatie betekent voor cultureel-etnische en sociaal-politieke socialisatie van leerlingen en welke invloed ervan uitgaat in termen van een verborgen leerplan voor de multiculturele samenleving zowel bij de homogeen-kansrijke als bij de homogeen-kansarme schoolpopulaties, dat is in dit onderzoek niet de vraagstelling geweest.

Wat niet is gelukt, dat is laten zien dat onder voorwaarden van lokaal beleid de beschreven processen gestuurd kunnen worden in een richting die positief uitpakt voor kansarme leerlingen. Onze verwachtingen van het lokaal beleid waren vooralsnog te hooggespannen. Het is tegelijk duidelijk dat hier in de toekomst belangrijke beleids-mogelijkheden liggen mits de landelijke inkadering daartoe voldoende kansen creëert.

### **11.13 Resumé: het beleid**

Na ruim een kwart eeuw onderwijskansenbeleid in Nederland zijn de bevindingen van dit onderzoek tamelijk ingrijpend. In wezen wordt een deel van de probleemdiagnose tegengesproken die destijds ten grondslag lag aan aanbevelingen voor meer gelijke onderwijskansen. Niet onvoldoende differentiatie was de oorzaak van kansen-ongelijkheid maar de van oudsher ingebouwde structurele doeldifferentiatie en die

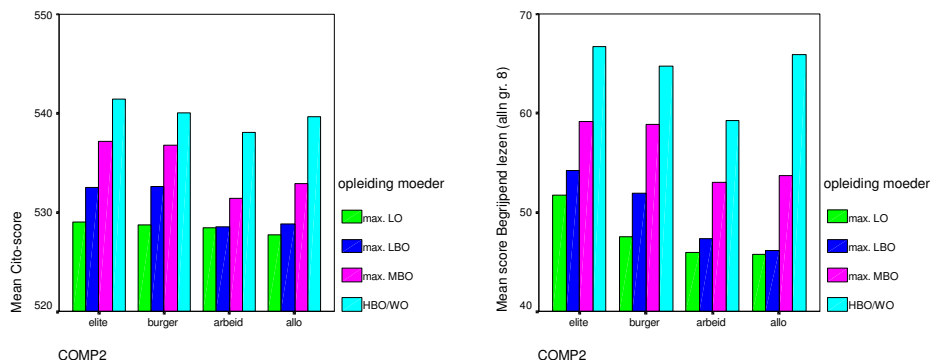
laatste kreeg waarschijnlijk door de innovatie nieuwe impulsen en legitimiteit. De categorie leerlingen in het basisonderwijs die daardoor van oudsher (en nu opnieuw) op sociale gronden het risico loopt, niet op voldoende niveau te worden afgeleverd, is in diezelfde kwart eeuw aanmerkelijk gegroeid, op zijn minst proportioneel. Ze is bovendien in hoge mate nu ook etnisch identificeerbaar. Een tamelijk noodlottige samenloop die kan verklaren waarom onze minderheden het bijvoorbeeld in de landenvergelijking PISA-2000 zo slecht doen.

Maar er is meer. Met het verdwijnen van sekse en kerkelijkheid als criteria voor schoolkeuze laat het rijke infrastructuur aan scholen in combinatie met keuzevrijheid nieuwe arrangementen toe voor ouders en leerkrachten en dat resulteert toenemend in segregatie. Die segregatie is veeleer een sociaal-economische dan een etnische en ze is aan de 'bovenkant', bij de maatschappelijke elite zeker zo evident als onder de kansarmen. Waarschijnlijk vindt ze aan die 'bovenkant' ook haar belangrijkste drive, in de vlucht van de kansrijken naar verondersteld-kansrijke scholen. Daarbij lijkt over het hoofd te worden gezien dat kansrijk publiek tamelijk resistent is tegen schoolverschillen, net zoals het kansarme publiek op kansrijke scholen maar matig beter scoort. Bovenop de sociaal-etnische kansenongelijkheid die zich overal voordoet, werkt de segregatie de kansenongelijkheid weliswaar enigszins extra in de hand, maar zeker niet zo zeer dat als die segregatie ongedaan gemaakt zou worden, dat de kansenongelijkheid enorm zou indammen. Nogmaals voor de duidelijkheid: op kansrijke scholen worden de vaardigheden van de leerlingen gemiddeld hoger ingeschat (correlatie .11), wordt een hogere VO-keuze voorspeld (.27), ligt het aanbod gemiddeld hoger (.06), scoren de leerlingen beter bij begrijpend lezen (.21) net als op de CITO-eindtoets (.29) en krijgen ze een hoger vervolgadvis (.27). Maar al die verbanden smelten weg bij individuele controle voor de opleiding van moeder: alleen bij de CITO-eindtoets rest dan nog een verband met gemiddeld publiek van ruim 1%. Overal elders is het verband dan kleiner of niet meer significant. In grote lijnen treedt op alle type scholen dezelfde samenhang op tussen sociaal milieu en CITO-eindtoets of de score voor begrijpend lezen, hoewel op sommige scholen alle leerlingen aanmerkelijk beter scoren dan vergelijkbare leerlingen elders. Segregatie maakt het weliswaar erger, maar het grote effect ligt onderwijsveld-breed. We demonstreren het nog eenmaal in grafiek 11.3.

Anderzijds is er geen reden om het effect van segregatie te bagatelliseren: het effect ervan is ook weer groter dan het in de statistische analyses lijkt omdat de kansrijken vooral die scholen bezoeken waar zij het best af zijn, de kansarmen overwegend de scholen waar zij het zwakst presteren.

Dat de segregatie bovendien mogelijkheden creëert voor scholen met homogeen-kansrijk publiek om verder uit te lopen in gecreëerde onderwijskansen is evident: met de segregatie blijken allerlei andere parameters gunstig uit te pakken voor zulke scholen en tegelijk ongunstig voor de andere.

*Grafiek 11.3 - Gemiddelde CITO-eindtoetsscore (links) en score voor begrijpend lezen (rechts) op scholen met een onderscheiden publiek, uitgesplitst naar opleiding van moeders van individuele leerlingen*



Met het beleidsmatig ontbreken van een valide probleemdiagnose voor de inherente kansenongelijkheid in het Nederlandse basisonderwijs is wellicht ook het uitblijven van duidelijk beleidssucces voorgeprogrammeerd. Het inzicht dat doorstroomkansen in zeer hoge mate ‘maakbaar’ zijn en tegelijk nodig in een samenleving die voor laag opgeleiden weinig emplooi heeft en waarin de hoog-opgeleiden zich eenvoudigweg onvoldoende reproduceren, dat inzicht lijkt in genen dele tot het onderwijsveld door te dringen. Ook niet dat de integratie van minderheden juist vraagt om een hoger dan doorsnee-doorstroom naar hoog opgeleide posities. Onderwijskansen die vergelijkbaar zijn met qua herkomstmilieu vergelijkbare Nederlanders zijn een cynisch perspectief dat bestaande ongelijkheid voor minderheden eeuwigheidsduur geeft.

Problematisch voor een eventuele beleidswijziging is vermoedelijk de brede consensus onder leerkrachten en ouders over laag in te schatten niveaus van cognitieve capaciteiten bij kinderen uit kansarme groepen. En het relatief brede ongeloof dat zulke lage niveaus in onze samenleving toenemend een ernstige handicap opleveren voor persoonlijke ontplooiing en maatschappelijke weerbaarheid. Dat er zowel een collectief als persoonlijk belang in het geding is bij zo hoog mogelijke opleidingen dat is in onderwijsland zeker geen common sense. En al evenmin dat hoge opleidingen ten principale net zo maakbaar zijn als het huidige tegendeel.

Na bijna twee decennia waarin scholen zijn uitgenodigd om met gebruikmaking van extra faciliteiten tot plannen te komen voor verbetering van de onderwijskansen van kinderen uit laag opgeleide milieus, is de regievoering voor het kansenbeleid sinds enkele jaren aan steden uitbesteed. Steekhoudende argumenten voor optimisme in dat stedelijk achterstandsbeleid ontbreken en meer dan ooit ligt de nadruk op maatregelen en programma's die het onderwijs zelf in wezen ongemoeid laten: vooral vóór- en buitenschools. De mogelijkheid die de wet biedt voor een politieke besluitvorming rond dat beleid, die ook de doelgroepen zelf zou kunnen mobiliseren, is vooralsnog geabsorbeerd door een weinig geëngageerd ‘op overeenstemming gericht overleg’

van lokale bestuurders. En in de landelijke kadernotities waaraan scholen ideeën zouden kunnen ontlelen voor effectiever kansenbeleid ontbreekt de suggestie van een vastberaden schoolintern streven naar gelijktrekking van deelnamecijfers voor havo en vwo bij zowel autochtone als allochtone kansarme groepen.

De receptuur waartoe de bevindingen in dit rapport oproepen zou een heel andere inkleuring vragen dan het vigerende beleid. Die verandering begint bij de vraag hoe je scholen ertoe kunt zetten om uit leerlingen minimaal die cognitieve schoolvaardigheden te halen die de betere scholen nu feitelijk al bij vergelijkbare leerlingen bereiken. Een principe dat de meeste markten buiten het onderwijs wel kenmerkt mits die feitelijk concurrentie kennen en geen gedwongen winkelnering. Het gaat om cognitieve vaardigheden die garant staan voor doorstroming naar hogere schooltypen. De wens van de overheid om in het onderwijsveld een dergelijke ‘markt’ te creëren is vooralsnog niet geslaagd en daar is ook geen uitzicht op. Integendeel, scholen slagen er enerzijds in om voor hun klanten een vrij vaag imago op te bouwen dat heldere kwaliteitskeuzen moeilijk maakt of dat zelfs misleidend kan uitpakken. Juist in het basisonderwijs, zo blijkt uit onze bevindingen, zijn zij aan het bedienen van een markt maar heel beperkt toe. Er doet zich eigenlijk voor de meeste basisscholen ook geen noodzaak daartoe voor; mondreclame garandeert het voortbestaan van de scholen met een relatief kansrijk publiek.

Behalve dat scholen niet bruisen van engagement bij de meritocratische uitdaging om uit alle leerlingen alle mogelijke talent te halen, en wel op een niveau dat de beste scholen nu feitelijk al realiseren, lijkt ook de onderwijskundige receptuur voor een dergelijk productieproces onbekend. In wezen laten onze onderzoeksresultaten alleen zien wat er te halen valt in de top van het basisonderwijs voor leergebieden die relevant zijn in termen van CITO-eindtoets en begrijpend lezen. Waarschijnlijk zou het onderzoeksmodel ook gebruikt kunnen en moeten worden om te laten zien hoe verschillend scholen erin slagen om technisch lezen of bepaalde hoofdcrenvaardigheden al in eerdere schooljaren bij bepaalde groepen onder de knie te krijgen. Of om vast te stellen wie er bij welke leerlingen in slaagt om cruciale leervoorwaarden te scheppen in de sfeer van communicatie, discipline en motivatie.

In al die gevallen zal vast blijken dat er onwaarschijnlijk veel variatie tussen scholen is en dus weinig professionaliteit in het veld als geheel. Vervolgens dat eerste voorwaarde voor succes is, dat directies en teams een en ander ook moet nastreven en dus werkelijk van belang moeten vinden. In dat opzicht zou de onvrede van migrantenouders over de voor hun kinderen uitstaande onderwijskansen wel eens de politieke motor kunnen zijn die ook zal resulteren in verbetering van de kansen van autochtone gedepriveerde groepen. Dan kan de situatie ontstaan dat iedereen bij benadering overal die kansen krijgt die nu alleen bij toeval en uitzondering worden gecreëerd. Helaas wijzen de nieuwste kabinetsplannen op het moment van het gereedkomen van dit rapport niet op gunstige randvoorwaarden.

Wat in dit onderzoek ook duidelijk werd, is de noodzaak van een ondersteunend professioneel vangnet voor leerkrachten die werkzaam zijn in brandpunt-situaties. De

door segregatie toenemende complexiteit van het onderwijs aan geconcentreerd-kansarme groepen is veel groter dan alleen het ontbreken van een prestatie-receptuur voor niet-middle-class leerlingen. Er zijn op geconcentreerd kansarme scholen – zo lieten we zien - veel problemen tegelijk aan de orde, het relatieve succes van goed onderwijs aldaar is niet voor iedereen evident en het sociaal klimaat lijkt net als de professionaliteit van de schoolorganisatie beperkt. In zulke omstandigheden zou het werven van het allerbeste personeel een eerste randvoorwaarde moeten zijn die onmiddellijk gevolgd moet worden door een organisatorische inbedding die ‘hoge inzet bij gering succes’ ook op lange termijn mogelijk maakt en leefbaar houdt.

In die zin is duidelijk dat beleid inzake gelijke kansen en beleid inzake segregatie tamelijk los staan van elkaar. Ter wille van meer gelijke kansen is de bestrijding van segregatie wenselijk. Maar ongelijke kansen komen ook zonder segregatie tot stand. De strijd daartegen zal veel breder gevoerd moeten worden, in het hele onderwijsveld. Wie de noodzaak (grondwettelijk, ethisch, economisch, psychologisch, enzovoort) ziet om op korte termijn grote groepen kansarme leerlingen te mobiliseren voor hoog opgeleide posities of in ieder geval relatief hoge, die zal moeten investeren in alles wat tot hoge en middelhoge prestaties leidt. Extra instructietijd, veel oefenen, time-on-task, contacttijd en prestatiebeloning zijn alle aan de orde, veeleer dan een veelal onterecht beroep doen op inzet van gedepriveerde ouders of zelfs repressie en harde taal. Maar ook veeleer dan onder het motto dat er meer is in het leven dan schoolprestaties en dat ieder recht heeft op een prettige schooltijd, vooral bij leerlingen met ouders die relatief lage ambities hebben of leerlingen die anderszins niet meteen op hoge prestatiesporen inchecken, dan maar te besluiten dat deze best wel prettig-kansarm mogen blijven.

Het onderwijs zelf is aan zet om overal het beste te leveren wat het nu ook al in huis heeft, maar wat het ‘toevallig’ meestal inzet voor wie toch al kansrijk binnenkomt.

## Literatuur

- Brophy, J.E. (1985) Teacher-student interaction. In J.B. Dusek (Ed.). *Teacher expectancies*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs (1992) *Ceders in de tuin. Naar een nieuwe opzet van het onderwijsbeleid voor allochtone leerlingen*. Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen: Zoetermeer.
- Commissie Evaluatie Basisonderwijs (1994) *Zicht op kwaliteit. Evaluatie van het Basisonderwijs. Eindrapport*. Inspectie van het onderwijs: De Meern.
- Deen, N. (1969) *Een halve eeuw onderwijsresearch in Nederland. Het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam 1919 - 1969*. Wolters-Noordhoff: Groningen.
- (1975) *Discussienota Contouren van een toekomstig onderwijsbestel*. Ministerie v. O. en W.: Den Haag.
- Dusek, J.B. & Joseph, G. (1985) The bases of teacher expectancies. In Dusek, J.B. (Ed.). *Teacher expectancies*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Good, T.L. (1997) Teachers-expectations. In: *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. Ed. By L.J. Saha. Oxford: Pergamont.
- Haußer, K. (1980) *Die Einteilung von Schülern. Theorie und Praxis schulischer Differenzierung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Heek, F. van, e.a., (red.) (1968) *Het verborgen talent. Milieu, schoolkeuze en schoolgeschiktheid*. Meppel.
- Hoeven-van Doornum, A.A. van der (1990) *Effecten van leerlingbeelden en streefniveaus op schoolloopbanen*. (Diss.) Nijmegen, ITS.
- Jungbluth, P. (1985) *Verborgen Differentiatie, leerlingbeeld en onderwijsaanbod op de basisschool*. ITS: Nijmegen.
- Jungbluth, P., Th. Peetsma & J.Roeleveld (1996) *Leerlingprestaties en leerlinggedrag in het primair onderwijs. Beschrijvende rapportages op basis van het PRIMA-cohortonderzoek 1994/95*. ITS/SCO: Nijmegen/Amsterdam
- Jungbluth, P. (1997) Achterstandsbeleid in perspectief. In: M. Van Dyck (red.) *Toegankelijkheid van het Nederlandse onderwijs*. Studies Onderwijsraad. Den Haag: Onderwijsraad. p. 93- 122
- Jungbluth, P. (1997) *Verzuiling, segregatie en schoolprestaties*. Tandem Felix: Ubbergen.
- Jungbluth, P. (1998) De Niederländische Grundschule aus der Sicht sozialer Ungleichheit. In: W. Melzer/U.Sandfuchs (Hsg.) *Funktionen und Aufgaben der Schule*. Dresden: Juventa.

- Jungbluth, P. (1999) *Sociale ongelijkheid in de basisschool*. Nijmegen: ITS (intern rapport; op belangrijke onderdelen verwerkt in voorliggend rapport)
- Jungbluth, P. (2000) *De betrokkenheid van minderheden bij de uitwerking, invulling en evaluatie van het GOA, het gemeentelijk onderwijsachterstandsbeleid*. Nijmegen: ITS (intern).
- Jungbluth, P., E. Roede en J. Roeleveld (2001) *Validering van het PRIMA-leerlingprofiel*. SCO-Kohnstamm-Instituut.
- Jungbluth, P. (2002) NWO-aanvraag 'Evaluatie Onderwijskansenbeleid' (niet toegekend) Nijmegen: ITS.
- Karsten, S.J. (2003) Onderwijsachterstandenbeleid. In: W. Meijnen (red.) *Onderwijsachterstanden in basisscholen* Antwerpen: Garant.
- Kuiper, C., J. Lubberman, T. Klein, G. Ledoux, C. Felix, D. Elshof (2002). Onderwijskansenbeleid 2000-2002. Een beleidsmatige evaluatie. Eindrapport. Leiden/Amsterdam: Research voor Beleid/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Kemenade, J.A. van, en J.A. Kropman (1972) Verborgten talenten? Kritische kanttekeningen bij een onjuiste interpretatie. In: *Sociologische Gids*, 19, p. 219-229.
- Lee, V.E. & S. Loeb (1996) Where do Head Start attendees end up? One reason why pre-school effects fade out. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17, 1, 82-82..
- Ledoux, G., I. Van der Veen, M. Vergeer, G. Driessen en J. Doesborgh (2003) *Sociale integratie in het primair onderwijs. Resultaten van een onderzoek naar de invloed van het leerlingenpubliek van scholen op prestaties en welbevinden van kinderen*. Amsterdam/Nijmegen: SCO-Kohnstamm Instituut/ITS.
- Magostiu-Schweizerhof, E. (1996) *Zur Debatte um die Schulautonomie und die Folgen für die Chancengleichheit von Migrantenkindern*. Literatursynopse. Goethe-Universität: Frankfurt a.M.
- Mulder, L. (1996) *Meer voorrang, minder achterstand? Het onderwijsvoorrrangsbeleid getoetst*. ITS: Nijmegen.
- Oakes, J. (1985) *Keeping track. How schools structure inequality*. Yale University Press New Haven and London 1985.
- Röling, H.Q. (1982) Onderwijs in Nederland. In: Bernhard Kruithof, Jan Noordman & Piet de Rooy (Red.) *Geschiedenis van onderwijs en opvoeding. Inleiding, bronnen, onderzoek*. Nijmegen: SUN.
- Sienknecht, H. (1968) *Der Einheitsschulgedanke. Geschichtliche Entwicklung und gegenwärtige Problematik*. Verlag Julius Beltz: Weinheim.
- Steiner-Khamsi (2000) De-Regulation and Choice in the United States: Winners and Losers. In: Frank-Olaf Radtke & Manfred Weiss (eds.), *Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit*. Opladen: Leske & Budrich Publ., pp. 117 - 135 .
- Vernooij, K. (2002) Onderwijsopvattingen en hun effect voor de leerlingresultaten. In: *Jeugd in School en Wereld*, 1.



- Tews, J. (1911) *Schulkämpfe der Gegenwart*. Berlin: Humboldt-Universität.
- Thomas, W.I., and Dorothy Swaine Thomas (1928) *The Child in America: Behavior Problems and Programs*. Knopf.
- Zinnecker, J. (1973) *Sozialgeschichte der Mädchenbildung. Zur Kritik der Schulerziehung von Mädchen im bürgerlichen Patriarchalismus*. Weinheim und Basel: Beltz.



Moderne leerkrachten in het basisonderwijs houden rekening met individuele verschillen tussen leerlingen. Hoe individueel zijn die verschillen eigenlijk? En hoe houden ze daar rekening mee?

Is dat wezenlijk anders dan toen in een stelsel van standenonderwijs onderscheiden categorieën leerlingen onderscheiden lager onderwijs ontvingen in het perspectief van onderscheiden vervolgkeuzen?

Welke rol speelt segregatie tussen wit en zwart in dat verband?

Wat doen basisscholen er zelf aan, om het ideaal van gelijke kansen dichterbij te brengen?

En hoe pakken gemeente besturen de hen wettelijk geboden kans op om daarin regie te voeren over de scholen?

Op die vragen wordt in dit onderzoeksverslag het antwoord gezocht.



its

wetenschap  
voor beleid  
en samenleving

ISBN 90 5554 233 4  
NUR 190